

ВІДКРИТИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ
«УКРАЇНА»

На правах рукопису

Тирон Олена Миколаївна

УДК 159.9.072.43

**Психолого-педагогічні основи формування іншомовної компетентності
майбутніх моряків**

19.00.07-педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата
психологічних наук

Науковий керівник:

Кокун Олег Матвійович,
доктор психологічних наук,
професор

Київ – 2016

ЗМІСТ

Вступ.....	5
Розділ 1.Теоретичні основи формування іншомовної компетентності майбутніх моряків.....	13
1.1. Аналіз підходів до трактування основних понять, пов'язаних з проблемою дослідження.....	13
1.1.1. Зміст понять «компетентнісний підхід» і «компетентність».....	13
1.1.2. Аналіз поняття «комунікативна компетентність».....	17
1.1.3. Зміст поняття «іншомовна компетентність».....	19
1.1.4. Трактування понять «комунікація» та «спілкування».....	24
1.2. Психологічні передумови формування іншомовної компетентності майбутніх моряків.....	34
1.2.1. Соціально-психологічні особливості морських екіпажів.....	34
1.2.2. Аналіз поняття «міжкультурна міжпоколінна комунікація» як складової іншомовної компетентності моряка	41
1.2.3. Емоційний інтелект як чинник формування успішної іншомовної компетентності.....	47
1.2.4.Особистість моряка в сучасній зарубіжній психолого-педагогічній літературі	51
1.2.5. Іншомовна компетентність моряків і формування поняття «морська англійська мова».....	55
1.3. Аналіз утруднень іншомовного спілкування.....	59
Висновки до першого розділу	64
 Розділ 2. Методи та організація емпіричного дослідження.....	69
2.1. Основні етапи та методи емпіричного дослідження.....	69
2.2. Методи психолого-педагогічного аналізу іншомовної	

компетентності	71
2.3. Методи визначення чинників формування іншомовної компетентності майбутніх моряків	72
2.3.1. Обґрунтування вибору методів дослідження.....	72
2.3.2. Опис методів дослідження	77
Висновки до другого розділу	99

Розділ 3. Емпіричне дослідження психолого-педагогічних основ формування іншомовної компетентності майбутніх моряків.....

3.1. Організація емпіричного дослідження.....	102
3.2. Результати індивідуальних бесід як засіб отримання первинної інформації про досліджувану вибірку.....	104
3.3. Сформованість психолінгвістичного аспекту змістовно-процесуального компоненту іншомовної компетентності майбутнього моряка.....	110
3.4. Сформованість культурологічного аспекту змістовно-процесуального компоненту іншомовної компетентності майбутнього моряка.....	120
3.5. Сформованість стратегічного аспекту змістовно-процесуального компоненту іншомовної компетентності майбутнього моряка.....	135
3.6. Сформованість когнітивного аспекту змістовно-процесуального компоненту іншомовної компетентності майбутнього моряка	138
3.7. Сформованість мотиваційно-цільового компоненту іншомовної компетентності майбутнього моряка.....	150
3.8. Сформованість соціально-морального компоненту іншомовної компетентності майбутнього моряка.....	153
Висновки до третього розділу.....	156

Розділ 4. Психолого-педагогічний супровід формування іншомовної компетентності майбутніх моряків	162
4.1. Моделювання процесу формування іншомовної компетентності майбутніх моряків.....	163
4.2. Теоретичні та практичні основи використання психотехнологій в процесі формування іншомовної компетентності моряків.....	171
4.3. Аналіз ефективності застосування психологічного супроводу формування іншомовної компетентності майбутніх моряків.....	175
4.4. Практичні рекомендації викладачам щодо психолого-педагогічних аспектів викладання «морської англійської мови».....	189
Висновки до четвертого розділу.....	192
Висновки.....	197
Список використаних джерел.....	201
Додатки	228

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах інтеграції України в європейський освітній простір швидко оновлюється зміст освіти у всіх вітчизняних ВНЗ, у тому числі в закладах, спрямованих на підготовку кадрів для річкового та морського флоту. Це виявляється передусім в орієнтації навчальних планів та програм на набуття студентами комунікативної компетентності та запровадженні у вищій школі нових освітніх стандартів, що дасть змогу забезпечити підвищення якості професійної підготовки засобами іноземної мови. Все це потребує розробки та впровадження в навчальний процес інноваційних форм, методів і технологій опанування іноземних мов, формування у майбутніх моряків професійно важливих якостей – зокрема, розвитку загальної комунікативної та іншомовної компетентності.

Питання формування іншомовної компетентності майбутнього моряка достатньою мірою досліджене з точки зору виконання ним функціональних обов'язків, тим часом питання повсякденного іншомовного спілкування моряка на сьогодні є маловивченим. Залишається актуальною проблема формування іншомовної компетентності цих фахівців в контексті гарантування безпеки судноплавства.

У сучасних психолого-педагогічних джерелах представлено різні підходи до навчання іноземної мови, що розглядається як засіб поглиблення професійної, в тому числі формування іншомовної компетентності. Разом з тим бракує системних психолого-педагогічних розробок концептуальних засад формування іншомовної компетентності і психотехнологій її становлення у студентів – майбутніх моряків для забезпечення їх ефективного, неутрудненого повсякденного спілкування з представниками міжнародних екіпажів. Саме недостатність теоретичної бази дослідження психолого-педагогічних аспектів формування повсякденного іншомовного спілкування майбутніх моряків й існуюча практична нагальність у вирішенні

цього питання зумовили вибір теми дослідження: *«Психолого-педагогічні основи формування іншомовної компетентності майбутніх моряків»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (протокол № 1 від 25.02.2013) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 7 від 24.09.2013).

Дисертаційне дослідження виконувалося в межах планової НДР Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного: «Розробка навчального комплексу з англійської мови для моряків (студентів-бакалаврів ВНЗ)», державний реєстраційний номер 0112U001524.

Об'єкт дослідження – іншомовна компетентність майбутніх моряків.

Предмет дослідження – чинники формування іншомовної компетентності майбутнього моряка.

Метою роботи є визначення теоретичних та практичних основ формування іншомовної компетентності майбутніх моряків у процесі проходження практики на суднах з міжнародним екіпажем і під час опанування навчальної програми з англійської мови.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що формування іншомовної компетентності майбутніх моряків у процесі проходження плавальної практики в міжнародному екіпажі має ґрунтуватися на аналізі змісту структурних компонентів іншомовної компетентності, визначенні рівнів і критеріїв її сформованості та чинників становлення, що дає можливість з'ясувати шляхи й технології її розвитку.

Для досягнення мети дослідження та перевірки гіпотези в дисертаційній роботі були поставлені такі основні **завдання**:

1. Проаналізувати й узагальнити теоретико-методологічні підходи до визначення змісту іншомовної компетентності майбутнього моряка;

2. З'ясувати психологічні особливості комунікативної діяльності моряка в умовах роботи в міжнародному екіпажі;

3. Емпіричним шляхом визначити чинники формування іншомовної компетентності майбутнього моряка і комунікативні утруднення, які виникають у студентів під час плавальної практики в міжнародних екіпажах;

4. Розробити та апробувати технології психологічного супроводу формування іншомовної компетентності майбутнього моряка в процесі проходження плавальної практики в міжнародних екіпажах і під час опанування навчальної програми з англійської мови;

5. Теоретично обґрунтувати психолого-педагогічні умови ефективного використання іноземної мови у процесі формування іншомовної компетентності майбутніх моряків;

6. Створити й експериментально перевірити модель процесу формування іншомовної компетентності майбутнього моряка;

7. Розробити та апробувати практичні рекомендації викладачам ВНЗ морського спрямування щодо психологічних аспектів активізації процесу формування іншомовної компетентності майбутніх моряків.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали положення психолінгвістичної теорії породження мовлення (Л. Виготський, О. Лурія, Б. Ломов, О.О. Леонтьєв, Л. Щерба й ін.); психологічної теорії діяльності (О.М. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Семиченко й ін.); теорії міжкультурних комунікацій (Е. Холл, Г. Хофштеде, Е. Хірш, Х. Тріандіс й ін.); теорії емоційного інтелекту (Д. Гоулман, Д. Мацумото, Е. Торндайк й ін.); теорії поколінь (Д. Віко, Ж. Кондорсе); теорії навчання та розвитку особистості (Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк й ін.); інтегративно-особистісний підхід (Г. Балл, О. Лазурський, В. Мясіщев); концептуальні засади теорії навчання іншомовної комунікативної діяльності та технології навчання іноземних мов (А. Анісімова, Г. Архіпова, І. Аршава, Н. Гальскова, Н. Гез, І. Зимняя, С.Ніколаєва, Є. Пассов, О. Тарнопольський).

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети застосовано комплекс **методів** наукового дослідження:

1) *теоретичні*: аналіз, синтез і систематизація науково-теоретичних і методичних джерел, аналіз та узагальнення експериментальних даних, теоретичне моделювання;

2) *емпіричні*: бесіда, опитування, методи активного соціально-психологічного навчання (ділові ігри, рольові ігри, тренінг), експеримент, метод психологічної діагностики: методика визначення рівня комунікабельності (В. Ряховський), методика встановлення комунікативних і організаторських здібностей (Б. Федоришин), методика оцінки комунікативних мовленнєвих навичок (Р. Еріксон); методики діагностування емоційної сфери – оцінка «емоційного інтелекту» (Н. Холл), оцінка значущості емоцій (Б. Додонов); методика визначення рівня спроможності до емпатії (І. Юсупов), діагностування сформованості навичок спілкування в конфліктних ситуаціях за методикою визначення типових способів реагування на конфліктну ситуацію (К. Томас), опитувальник «Особистісна агресивність і конфліктність» (Є. Ільїн і П. Ковальов), методика оцінки готовності до ризику (Г. Шуберт), оцінка проявів тривожності (Дж. Тейлор). Для визначення стереотипів суджень, встановлення готовності до неупередженого вивчення взаємодії культур та оцінки спроможності інтегрувати елементи інших культур у свою систему цінностей використовувалися методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), тест Херма Ван Доклума та авторські опитувальники;

3) *математико-статистичні методи* опрацювання емпіричних даних: порівняння середніх значень за критерієм χ^2 Пірсона, ранжування та описовий аналіз.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота виконувалася на базі Київської державної академії водного транспорту імені Петра Конашевича-Сагайдачного (2012–2015 рр).

Дослідженням було охоплено 220 студентів 2–4 курсів і 10 представників крьюїнгових компаній.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вперше:

– *визначено* сутність поняття «іншомовна компетентність моряка»; обґрунтовано та введено в науковий обіг термін «міжпоколінне міжрангове спілкування моряка» та розкрито його зміст;

– *виокремлено* структурні компоненти іншомовної компетентності майбутніх моряків (змістовно-процесуальний, що включає психолінгвістичний, міжкультурний, стратегічний і когнітивний аспекти; мотиваційно-цільовий, морально-соціальний) і встановлено чинники формування їх іншомовної компетентності (психолінгвістичне сприймання мовлення, здатність до побудови сценаріїв міжкультурної взаємодії і стратегій спілкування, мислення, спрямоване на попередження ризиків мореплавства, прагнення до спілкування, дотримання моральних норм);

– *розкрито* психолого-педагогічні засади формування іншомовної компетентності майбутніх моряків;

– *створено* теоретичну модель процесу формування іншомовної компетентності і розроблено психолінгвістичні підходи до технік її становлення;

– *подальшого розвитку набули:*

- психолого-педагогічні підходи до формування іншомовної компетентності майбутніх моряків;
- знання про закономірності взаємозв'язку характеристик професійного і міжособистісного спілкування моряків засобами іноземної мови;
- уявлення про психологічні основи функціонування іншомовних структур у свідомості людини;

– *поглиблено уявлення про сутність й психологічні особливості комунікативної діяльності моряка в умовах роботи в міжнародному екіпажі (залежність від антропогенних та соціально-психологічних умов).*

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що встановлені психологічні компоненти формування іншомовної компетентності, тобто спрямування навчання іноземної мови на розвиток у студентів здатностей, пов'язаних з такими чинниками, як : психолінгвістичне сприймання мовлення, побудова сценаріїв міжкультурної взаємодії, побудова стратегій спілкування, мислення, спрямоване на попередження ризиків мореплавства, прагнення до спілкування, дотримання моральних норм – можуть бути корисними для розбудови змісту і форм організації навчально-виховного процесу у закладах, що здійснюють підготовку професійних кадрів для річкового та морського флоту та визначенні їх готовності до праці в міжнародному екіпажі крюїнговими компаніями в процесі проведення співбесід та тестувань; продуктивні ідеї використання психотехнічних вправ на заняттях з іноземної мови, створених на підставі з'ясованих у дослідженні чинників формування сприятимуть активізації навчального процесу; розроблені нами психотехніки можуть використовуватися майбутніми моряками під час проходження плавальної практики для покращення загального психічного стану і забезпечення успішного повсякденного спілкування.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено у навчальний процес Київської державної академії водного транспорту імені Петра Конашевича-Сагайдачного (довідка № 01/11-1547 від 13.11.2015р.) та її філіалів: Кілійського транспортного коледжу (довідка № 279 від 2.12.2015р.) та Дунайського факультету, що в м. Ізмаїл (довідка № 48 від 3.12.2015р.); Азербайджанської державної морської академії міста Баку (довідка № 1 від 6. 05. 2016р.); Вищого професійного училища суднобудування м. Миколаєва (довідка № 256 від 15.12.2015 р.) і використано при складанні навчальних планів та викладанні дисциплін «Англійська мова» та «Англійська мова за

професійним спрямуванням». Результати дослідження використані в тестових матеріалах Київського центру підготовки і підвищення кваліфікації фахівців водного транспорту (довідка № 130/15 від 30.11. 2015р.). Крюїнгові компанії «В. Шипс Україна» (довідка № 020154 від 9.12.2015р.) та «Альфа Навігейшн» (довідка № 1342 від 9.12.2015р.) м. Одеса використовують теоретичні положення дослідження при визначенні рівня іншомовної підготовки претендентів на проходження плавальної практики в міжнародному екіпажі і складанні програм курсової підготовки з дисципліни «Англійська мова». Інструктори Учбового центру «Українського Дунайського пароплавства» (м. Ізмаїл) використовують розробки дослідження при сертифікаційній підготовці моряків (довідка № 266 від 4.12.2015р.).

Надійність та достовірність результатів забезпечувалися використанням діагностичних методик, адекватних меті та завданням дослідження, поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричних даних, репрезентативністю вибірки, застосуванням методів математичної статистики, впровадженням результатів роботи у практику.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертації доповідалися й обговорювалися на науково-практичних конференціях різного рівня: Міжнародній академічній конференції з освіти та навчання (Прага, Чеська Республіка, 17–18 жовтня 2013 р.); XXX Міжнародній науково-практичній конференції «Нове в науці» (Горлівка, 21–22 лютого 2013 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Розвиток педагогіки та психології в умовах сьогодення» (Київ, 23 березня 2013 р.); IX Міжнародній науково-практичній конференції «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору» (Київ, 20–22 листопада 2014 р.); XIX науково-методичній конференції викладачів, аспірантів та студентів Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного (Київ, 23–27 березня 2015 р.); VII Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні

інформаційні та інноваційні технології на транспорті» (Херсон, 26–28 травня 2015 р.); І Міжнародній науково-практичній конференції «Мультидисциплінарні академічні дослідження і глобальні інновації: гуманітарні та соціальні науки» (Київ, 10–11 вересня 2015 р.).

Результати й висновки дисертації обговорювалися на засіданнях кафедри психології Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (2013 – 2016 рр.)

Публікації. Результати дослідження викладено у 23 одноосібних наукових працях. З них 8 опубліковано в джерелах, затверджених як фахові в галузі психології, 3 – публікації в закордонних джерелах, 6 – у матеріалах науково-практичних конференцій, 5 – статті апробаційного характеру. Його зміст відображено також у методичних вказівках та посібнику «Maritime English Photocopiable Activities with Teaching Notes» з авторським правом (реєстраційний номер 55240).

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається із вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 281 найменування (з них 73 – іноземною мовою) та 17 додатків. Обсяг основного змісту дисертації складає 200 сторінки. Робота містить 32 таблиці (на 12 сторінках) та 12 рисунків (на 6 сторінках).

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ

ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОРЯКІВ

1.1. Аналіз підходів до трактування основних понять, пов'язаних з проблемою дослідження

1.1.1. Зміст понять «компетентнісний підхід» і «компетентність»

Парадоксальність нинішньої ситуації полягає в тому, що попри втрату основної частини свого торгового флоту, продовжує залишатися одним із провідних гравців на ринку морських перевезень. У наш час близько 40% усіх екіпажів на судах європейських судновласників укомплектовано моряками – вихідцями з України [29]. Морська галузь, будучи міжнародною, диктує свої правила підготовки моряків по всьому світу. Незалежно від того, де фахівці морського флоту пройшли підготовку, вона має відповідати єдиним вимогам – вимогам Міжнародної морської організації (ІМО). Ці вимоги викладено у Міжнародній конвенції з підготовки та дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) [135], [248], що ґрунтується на багаторівневій підготовці морських спеціалістів на основі компетентнісного підходу.

Така система підготовки, прийнята в більшості країн світу, для України є новим напрямком в організації навчального процесу. Тому актуальність впровадження компетентнісного підходу в систему підготовки кадрів в Україні посилюватиметься у зв'язку з виходом нашої країни на світові ринки праці. Для морської ж галузі, яка вже є міжнародною, таке завдання стає першочерговим.

У вітчизняній літературі існує досить багато визначень компетентнісного підходу. Однак щодо морської освіти ми пропонуємо зупинитися на такому його трактуванні: *компетентнісний підхід* – це

сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінки результатів навчання [29].

Інтеграція України в європейський та світовий освітній простір зумовлює нове бачення головної мети вивчення іноземних мов у вищих закладах освіти. Дослідники вказують насамперед на зміну статусу навчальної дисципліни «Іноземна мова» з точки зору її культурологічної функції, оскільки мова – не тільки засіб «комунікативної діяльності, але й засіб пізнання, формування і передавання думки, вираження почуттів, емоційних станів людини, засіб реалізації всіх потреб освіченого народу» [41]. Провідною метою вивчення іноземної мови студентами вищих навчальних закладів освіти стає набуття ними іншомовної компетентності, а бажаним результатом – використання іноземної мови як доступного засобу спілкування і збагачення досвіду фахової підготовки.

Експерти країн Європейського Союзу дійшли згоди у трактуванні поняття компетентності як здатності застосовувати знання та вміння так само ефективно творчо і в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті, як це відбувається у професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлення до цінностей [258].

Питанням компетентнісного підходу присвячена монографія за редакцією О. Овчарук «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» [125]. Саме в ній представлено опис ідей компетентнісного підходу західних та вітчизняних науковців. У роботі подається перелік визначених українськими педагогами ключових компетентностей, а саме: вміння навчатися, соціальна компетентність, загальнокультурна компетентність, здоров'язберігаюча компетентність, компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій, громадянська компетентність, підприємницька компетентність [125, с. 65-66].

Науковці зазначають, що проблема компетентнісного підходу в освіті перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених, серед яких – Л. Анциферова [11], Г. Балл [17], А. Хуторський [193] й інші.

В енциклопедичному словнику «Основи духовної культури» В. Безрукова дає таке визначення: «компетентність (лат. – належний, здатний) – рівень кваліфікації та професіоналізму фахівця, у професійному становленні займає місце між рівнями виконавським і досконалістю» [23, с. 381]. Автор зазначає, що компетентність буває загальна, соціальна, психологічна, технологічна, управлінська, а також специфічно професійна – педагогічна, економічна, медична і т. д. Компетентність підвищує «конвертованість» фахівця, робить його більш конкурентоспроможним на ринку праці, збільшує задоволеність діяльністю, дає радість праці.

У свою чергу, І. Зимняя розглядає компетентності в галузі професійної освіти, які характеризують фахівця, охоплюючи всі аспекти його життєдіяльності. Вона виокремлює три групи ключових компетентностей:

- компетентності, що стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності та професійної діяльності;
- компетентності, які відносяться до взаємодії людини з іншими людьми, здатністю працювати в команді;
- компетентності, що регулюють діяльність людини, виявляються у всіх її типах і формах, в тому числі при виконанні професійних обов'язків [72].

У процесі аналізу наукових джерел ми помітили тенденцію до трансформації терміна «компетентність» у «професійну компетентність» без суттєвих змін у розумінні змісту. Звернемося до визначення О. Белкіна: «Професійна компетентність – сукупність професійних та особистісних якостей, які забезпечують ефективну реалізацію компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності» [24].

Запропоновані авторами наукові визначення поняття «компетентність» близькі за змістом, вони уточнюють і доповнюють одне одного.

Як загальнокультурна категорія компетентність – це рівень освіченості, достатній для самоосвіти й самостійного вирішення виниклих пізнавальних проблем і визначення своєї позиції [134].

У соціально-педагогічному аспекті поняття «компетентність» трактується як здатність індивіда ефективно взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних стосунків. Це поняття охоплює вміння індивіда орієнтуватися у соціальних ситуаціях; вміння правильно визначати особливості особистості та емоційний стан інших людей; вміння добирати адекватні способи спілкуватися з людьми та реалізувати їх у процесі взаємодії. Отже, компетентність – інтегративне утворення особистості, яке охоплює смислові та світоглядні її ознаки, операційно-діяльнісні елементи.

Зі сказаного випливає, що *компетентність* – це професійно сформована якість особистості, що передбачає професіоналізм працівника; включає компетентності, що визначають здатність до життя в багатокультурному суспільстві; компетентності, що передбачають володіння усним і писемним мовленням, у тому числі іноземними мовами; компетентності, пов'язані з виникненням і функціонуванням інформаційного суспільства: володіння новими технологіями, вміння їх застосовувати та компетентності, що реалізують здатність і бажання неперервної протягом життя освіти [167].

Таким чином, науковці трактують поняття «компетентність», пов'язуючи його з певною професією. Її розглядають як систему знань, умінь та особистісних рис, адекватних структурі та змісту діяльності особистості.

1.1.2. Аналіз поняття «комунікативна компетентність»

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Комунікативна компетентність передбачає володіння знаннями, вміннями і навичками, що дають можливість реалізовувати ефективне спілкування через такі вміння:

- вміння вербальної та невербальної комунікації; що дають змогу гнучко реалізовувати індивідуальні техніки вербального, невербального та паралінгвістичного впливу на партнерів зі спілкування;
- вміння розуміти психологічну сутність партнера зі спілкування і бути зрозумілим для нього;
- вміння змінювати глибину і коло учасників спілкування; здатність адаптувати індивідуальні комунікативні характеристики і діяння до умов професійної комунікації та вимог міжособистісного спілкування.

Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом набуття індивідом досвіду спілкування з людьми. Цей досвід набувається не тільки безпосередньо, а й опосередковано: зокрема з літератури, театру й кіно, з яких людина отримує інформацію про особливості міжособистісної взаємодії, про характер комунікативних ситуацій та способи їх розв'язання. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичує з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Проблема комунікативної компетентності розглядалася в працях І. Баскакової [20] , Ф. Бацевич [22], Ю. Жукова [67], Є. Ільїна [79], О. Корніяки [92], С. Куранової [97], С. Максименка [109], А. Матюшкіна [112] , В. Москаленко [118] , Л. Орбан-Лембрик [128] та інших авторів.

Науковці виокремлюють здебільшого такі складові комунікативної компетентності:

- готовність і уміння будувати контакти з людьми;

- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;
- знання, уміння і навички конструктивного спілкування;
- здатність орієнтуватися у різноманітних ситуаціях спілкування та віднаходити способи їх розв’язання;
- здатність ефективно взаємодіяти з професійним оточенням тощо.

Однією з важливих складових комунікативної компетентності є уміння усвідомлювати і долати комунікативні труднощі. Психологічні труднощі набуття високої комунікативної компетентності О. Корніяка пов’язує «зі складністю особистості, з якою вступають у взаємодію, і певною обмеженістю її можливостей, у тому числі комунікативних» [92, с. 101].

В. Москаленко розглядає комунікативну компетентність як відповідне прагматичне використання соціальних знань і навичок в спілкуванні. Автор відносить до рис комунікативної компетентності відповідність поведінки контексту відносин, в яких вона виявляється. Первинний контекст, на її думку, здебільшого пов’язаний зі спілкуванням з присутніми людьми і виявляється в ефекті «парної розмови», парної ідентичності, що виникає на основі вибору у розмові «ми – теми», згадування «наших» занять і маніфестації явнотаємних настановлень. Комунікативна компетентність передбачає знання правил спілкування і адаптаційні навички, а «гнучкість у втіленні цього знання є необхідною для досягнення ефективних відносин» [118, с.420].

Під прагматичним (стратегічним) компонентом науковці розуміють правила входження в контакт із співрозмовником, здатність підтримувати його упродовж усього процесу спілкування та логічно завершити. Іншими словами, комунікативна прагматичність означає готовність передавати комунікативний зміст у конкретній ситуації спілкування. З точки зору українського психолога В. Семиченко ця готовність пояснюється наявністю (сформованістю) такої особистісної якості людини, як контактність (здатність перебороти психологічні бар’єри спілкування, розпочати його, підтримувати упродовж певного часу й логічно завершити) [156].

Під дискурсивним компонентом розуміються правила побудови змісту конкретного висловлювання. Дискурсом називається форма комунікативного змісту («що сказати» і «як сказати»).

Інформаційний компонент спрямований на засвоєння слухачем (читачем) змістового предмета спілкування. У процесі його формування на заняттях з іноземної мови студент отримує набір необхідних понять, що описують ту чи іншу ситуацію, інформацію з минулого досвіду у вигляді знань і зразків поведінки, знання навколишньої дійсності, виробляє здатність описати її і своє ставлення до неї в іншомовній формі, розширює загальний кругозір тощо [156].

Викликає інтерес погляд І. Зязюна на компетентність, яку він вважає першоосновою професійності. На перше місце тут вчений ставить комплексність знань, а саме: вміння синтезувати матеріал, аналізувати ситуації спілкування, осмислювати суть явищ, обирати засоби взаємодії [72]. Якщо спроектувати зазначені вченим характеристики на навчальний процес, що здійснюється іноземною мовою, то стає зрозумілою потреба і в теоретичних, і в діяльнісних знаннях.

Таким чином, ми підійшли до розкриття суті основного поняття нашого дослідження – *іншомовної компетентності* як комунікативного засобу і комплексу знань, умінь і навичок, які дають змогу успішно використовувати іноземну мову у професійній діяльності, а також для самоосвіти і саморозвитку особистості.

1.1.3. Зміст поняття «іншомовна компетентність»

Іншомовній компетентності, різним аспектам та особливостям її формування присвячена частина наукових праць таких вчених, як Г. Архіпова [12], Н. Гальскова і Н. Гез [51], Є. Верещагін [45], І. Зимняя [70], Л. Калмикова [82], Т. Китайгородська [85], Є. Пассов [133], С. Тер-Мінасова [152], Л. Щерба [181] й інші.

Зміст поняття «іншомовна компетентність» відображає систему якісних характеристик, що продуктивно реалізуються у професійній іншомовній комунікації і охоплює таке: широкий культурологічний кругозір і тезаурус мовця, утворений сукупністю професійних мовленнєвих умінь і навичок; високу продуктивність іншомовної діяльності на базі розвинених у процесі навчання лінгвістичних здібностей; високий рівень творчого мислення, що забезпечує процеси сприйняття, структурування, декодування іншомовної інформації професійного характеру; цілісний комплекс мовних та мовленнєвих знань у мовній галузі, що забезпечує самовизначення, розвиток і саморозвиток особистості в професійній іншомовній комунікації [12].

Взаємозалежне формування всіх складових іншомовної компетентності має забезпечити розвиток комунікативних умінь в основних видах мовленнєвої діяльності в процесі опанування навчальних мовних, лінгвокраїнознавчих й соціокультурних знань й навичок, а також виховання, освіти й розвиток тих, кого навчають мові (слухачів, майбутніх або діючих фахівців), формування їх загальнонаукових і професійно орієнтованих умінь, розвиток компенсаторних умінь. У комплексі це має забезпечити формування їхньої здатності і готовності здійснювати спілкування іноземною мовою при безпосередньому контакті з носієм мови й опосередковано.

Передус формувannya іншомовної компетентності цілеспрямована професійна мовна підготовка особистості, яка включає взаємозалежні складові: загальнокультурний, загальноосвітній, розвивальний та професійно спрямований аспекти. Результатом такого поєднання стане якісно нова інтегративна властивість особистості [74].

Тим часом виникнення терміна «компетентність» щодо мови і комунікації у понятійному апараті цілого ряду гуманітарних наук (філософії, педагогіки, психології, лінгводидактики, соціології) пов'язують з ім'ям Н. Хомського. У концепції вивчення мов Н. Хомського розкриті такі

поняття, як «граматична компетентність», «мовна здатність», «мовне застосування», «мовна активність» [192]. Концепція Н. Хомського стала відправною точкою подальшого розвитку поняття «компетентність».

С. Савіньон робить акцент на успішності іншомовної комунікації, визначаючи при цьому комунікативну компетентність як здатність функціонувати в реальних умовах спілкування, тобто забезпечувати динамічний обмін інформацією, де лінгвістична компетенція повинна пристосовуватися до приймання значної за обсягом інформації лінгвістичного і паралінгвістичного характеру. Остання, на його думку, залежить від готовності й бажання комуніканта йти на ризик, висловлюючи свої думки іноземною мовою, його винахідливості щодо уміння користуватися власним словниковим запасом та відомими йому граматичними структурами для передавання повідомлення. Автор вказує на важливу роль невербальних засобів у іншомовній комунікації (жести, міміка, інтонація), а лінгвістична правильність попри всю її важливість може розглядатися лише як один з компонентів іншомовного комунікативного обміну [263].

Заслуговують на увагу праці М. Кенела, який в моделі комунікативної іншомовної компетентності виокремлює чотири компоненти:

- граматичну компетентність – рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень;
- соціолінгвістичну компетентність – уміння доречно використовувати й розуміти граматичні форми в різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту інформації тощо);
- дискурсивну компетентність – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні й семантичні засоби;
- стратегічну компетентність (комунікативні стратегії) – здатність доцільно використовувати вербальні й невербальні засоби при загрозі зриву

комунікації у випадку недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів [216].

На думку вчених, саме ця модель комунікативної іншомовної компетентності мала неабиякий вплив на подальші наукові дослідження проблеми.

Науковці – Г. Архіпова [12], М. Воловікова [189], Н. Ізорія [73], О. Касаткіна [84], С. Козак [87], Л. Ступіна [165], С. Цимбал [195] та ін. дають різний перелік компонентів, що входять до іншомовної компетентності. Відмінності в її складі зумовлені тими галузями наук, які вивчають іншомовну компетентність, а також метою її дослідження.

Зокрема, Н. Ізорія виокремлює такі компоненти іншомовної компетентності:

- 1) компетенції лінгвістичного рівня (лінгвістична, мовна, компенсаторна);
- 2) компетенції соціокультурного рівня (соціокультурна, комунікативна, лінгвокультурологічна);
- 3) компетенції прагматичного рівня (предметно-спеціальна, інформаційна, самоосвітня).

Автор дає визначення іншомовної компетентності, розглядаючи її як інтегральну особистісно-професійну якість людини з певним рівнем мовної освіти. Вона реалізується в готовності комуніканта до успішної, продуктивної та ефективної діяльності з використанням комунікативних та інформативних можливостей іноземної мови, забезпечує ефективну взаємодію з навколишнім світом за допомогою відповідних мовних компетенцій [73, с. 17].

У свою чергу, М. Воловікова визначає такі компоненти іншомовної компетентності: 1) лінгвістичний; 2) дискурсивний; 3) соціолінгвістичний; 4) стратегічний; 5) міжкультурний [189, с. 45–46]. Зауважимо, що у зміст іншомовної компетентності авторка включає і комунікативний аспект, що означає бути засобом спілкування.

З появою міжкультурної дидактики виникає нова термінологія й відбувається уточнення взаємозв'язку між комунікативною компетентністю й деякими аспектами національної культури. В результаті з'являється поняття «культурна компетентність», яке відображає зумовленість комунікації національною культурою. Йому протиставляється «інтеркультурна (міжкультурна) компетентність», що передбачає здатність взаємодіяти у міжкультурному контексті. Ми звертаємо увагу на названі терміни через те, що вони розширюють і уточнюють суть головного поняття. Так, міжкультурна компетентність розглядається нами як частина комунікативної іншомовної компетентності й визначається як здатність адекватно і гнучко поводитися в ситуаціях зіткнення з діями, позиціями та очікуваннями представників інших культур.

Дехто з авторів розуміють *іншомовну комунікативну компетентність* як здатність віднайдення адекватних ситуаціям взаємодії вербальних і невербальних засобів та способів формування і формулювання думки при її породженні та сприйманні рідною й нерідною мовами [30]. Так, О. Іскандарова розглядає іншомовну комунікативну компетентність як комплекс властивостей особистості, прагнення до набуття яких створює найкращі умови для мотивації навчально-пізнавального процесу, оскільки забезпечує оптимальну психологічно повноцінну взаємодію засобами іноземної мови [75].

Професійна іншомовна комунікативна компетентність - це складне психологічне утворення особистості, яке формується на базі комунікативної компетентності людини в умовах конкретної фахової діяльності й яке можна уявити у вигляді системи значущих для працівника відносин, сукупності умінь і навичок спілкування. Вона дає змогу ефективно реалізовувати комунікативний процес іноземною мовою залежно від професійних потреб успішно розв'язувати професійні завдання і продуктивно виконувати професійні функції в іншомовному середовищі

[87].Звідси комунікативна компетентність виступає підґрунтям іншомовної компетентності особистості.

Тим часом зміст *соціальної компетентності* розкривається через соціокультурний, соціолінгвістичний та професійний компоненти, за допомогою яких реалізується головна мета сучасної освіти: розуміння іноземної мови як засобу соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури. У такий спосіб з урахуванням традицій та ідеалів рідної культури відбувається трансформація цінностей здобутої культури в особистісні якості комуніканта. Варто підкреслити, що соціокультурний розвиток через вивчення іноземної мови має важливе значення для професійного становлення майбутнього фахівця. Студенти зацікавлені у можливостях застосування іноземної мови для розширення своїх знань зі спеціальності, що, у свою чергу, є значним стимулом саморозвитку.

На підставі проаналізованих підходів до формулювання змісту іншомовної компетентності та її структурних компонентів можемо зробити певні узагальнення:

- 1) під цим поняттям слід розуміти здатність і готовність здійснювати ефективну іншомовну комунікацію не носіями тієї чи іншої мови;
- 2) така здатність і готовність формується на основі певного комплексу компетентностей і якостей особистості, які утворюють структуру іншомовної компетентності особистості.

1.1.4. Тракткування понять «комунікація» і «спілкування»

На нетотожність змісту понять «комунікація» і «спілкування» звертали увагу такі дослідники-філософи і психологи, як Ф. Бацевич [22], О. Корніяка [92], С. Максименко [109], В. Москаленко [118], Л. Орбан-Лембрик [128], Р. Павелків [130], М. Філоненко [188], Ю. Хабермас [191], Г. Щедровицький [202] та інші.

Існує два підходи до трактування поняття «комунікація». Згідно з діяльнісним підходом комунікація розуміється як спільна діяльність учасників комунікації (комунікантів), у ході якої виробляється загальний (певною мірою) погляд на речі й дії з ними. Для механістичного підходу характерний розгляд комунікації як односпрямованого процесу кодування і передавання інформації від адресанта до адресату [22]. Ми дотримуємося розуміння комунікації як цілеспрямованого процесу передавання інформації, в якому існують два або більше учасники – мовець (адресант) і слухач (адресат) – і основна функція якого – обмін інформацією. М. Бахтін, критикуючи цю точку зору, зазначав, що поняття «той, який слухає» і «той, який розуміє» як партнери «мовця» є науковими фікціями. Справді, слухач, сприймаючи і розуміючи (мовне) значення мовлення, одночасно займає щодо нього відповідну активну позицію: погоджується або не погоджується з ним (повністю або частково), доповнює, готується до виконання тощо. Звичайно, не завжди має місце безпосередньо наступна за висловленням голосна відповідь: активне відповідне розуміння почутого (наприклад, команди) може безпосередньо реалізуватися в дії (виконання зрозумілого і прийнятого до виконання наказу або команди). І сам мовець налаштований на таке активне розуміння у відповідь: він чекає не пасивного розуміння, а відповіді, згоди, співчуття, заперечення, виконання тощо [21].

У зв'язку з цим під прагматичною інформацією ми розуміємо основний корпус знань, припущень, думок і почуттів, доступних індивідуумові на будь-якому рівні комунікації. Прагматична інформація мовця включає уявлення про прагматичну інформацію слухача і, навпаки, того, який відіграє важливу роль у вербальній комунікації. Таким чином, акт комунікації не є способом здійснення інтенції мовця, а є результатом взаємодії інтенцій всіх (двох і більше) учасників комунікації. Хоча інтенція мовця здебільшого активна, спрямована на зовні, а інтенція слухача рецептивна, проте комунікативний акт необхідно змінює тим або іншим способом психічний, ментальний стан як першого, так і другого. Адресат – така сама людина, як і

мовець, і його інтенція в комунікативному акті не менш важлива, ніж інтенція мовця. Тільки при вдалий комбінації цих двох інтенцій (сприятливих для мовця) можливий очікуваний мовцем результат – здійснення адресатом тієї або іншої комунікативної дії [22].

Поняття «комунікація» в сучасній мисленнєвій культурі представлено теоріями Ю. Хабермаса [191] і Г. Щедровицького [202]. Ю. Хабермас говорить про комунікативну діяльність, Г. Щедровицький – про мислекомунікації у системі миследіяльності. Таке розуміння комунікації ґрунтується на методологічних положеннях про нерозривність суспільних і міжособистісних відносин, що означає зв'язок комунікації із системою професійної діяльності й відображає характер цих відносин у самій комунікації.

Поняття «комунікація» містить у собі когнітивний аспект, тобто спробу сприйняття й розуміння дій іншого індивідуума. Якщо комунікація інтенціональна, то у вузькому розумінні вона служить, за Н. Хомським, одній загальній меті – обміну інформацією або навіть обміну розумінням, що й є етимологічним розумінням самої комунікації [192].

Принципово важливою особливістю комунікативної діяльності є те, що вона так чи інакше стосується усіх структурних компонентів професійної праці фахівців типу «людина-людина», виступає у ролі головного засобу їхньої професійної діяльності, що не може бути замінений якими-небудь іншими засобами – без нього цю діяльність просто не можна виконувати.

Професійна комунікативна діяльність вивчалася у різних сферах: в авіації – О. Малхазовим [111], у сфері медицини – І. Вітенком і О. Чабаном [47], в морській галузі – С. Козак [86], Л. Ступіною [165] тощо.

Комунікативна діяльність є чинником, що визначає якісні характеристики результату (продукту) професійної діяльності. Комунікативна діяльність розвивається за певним алгоритмом, детермінованим специфічними особливостями конкретного виду професійної діяльності. У межах відхилень, що допускаються вимогами професії, суб'єкт

професії може (і повинен) реалізовувати в комунікативній діяльності власні комунікативні й інтерактивні здатності [104].

Слід зазначити, що в окремих дослідженнях, присвячених проблемам спілкування, поняття «спілкування» і «комунікативна діяльність» вживаються як тотожні. Так, М. Лісіна пропонує виділяти у спілкуванні як комунікативній діяльності такі компоненти: 1) предмет спілкування –інша людина, партнер зі спілкування як суб'єкт; 2) потреба у спілкуванні – прагнення людини до пізнання й оцінки інших людей, а через них – до самопізнання й до самооцінки; 3) комунікативні мотиви – те, заради чого використовується спілкування; 4) дії спілкування – одиниці комунікативної діяльності, цілісний акт, адресований іншій людині і спрямований на неї як на свій об'єкт [106].

Дві основні категорії дій спілкування – ініціативні акти і відповідні дії; завдання спілкування – мета, на досягнення якої в конкретних умовах спрямовані різноманітні дії, що здійснюються у процесі спілкування; засоби спілкування – операції, за допомогою яких відбуваються дії спілкування; продукти спілкування – утворення матеріального і духовного характеру, що створюються як результат спілкування.

На думку Є. Ільїна, не будь-яка комунікація є спілкуванням. Для останнього характерний не просто обмін або отримання інформації (її можна отримати з газет, телепередач тощо), а встановлення *психічного контакту* між тими, хто спілкується [79, с. 208]. Під комунікацією автор розуміє взаємодію двох систем, в ході якої від однієї системи до іншої передається сигнал, що несе інформацію. Наголошено, що комунікація властива також і технічним системам, і взаємодії людини з машинами, і взаємодії людей. Саме останній вид взаємодії науковець відносить до спілкування [79, с. 18–19].

Таким чином, співвідношення між поняттями розглядається як відношення загального і часткового, де загальне – комунікація, часткове – спілкування. Є. Ільїн визначає людське спілкування, як «зв'язок між людьми, що приводить до виникнення *взаємного психічного контакту*, який

виявляється в передаванні партнеру зі спілкування інформації (вербальної і невербальної) і має на меті встановлення взаєморозуміння і взаємопереживання» [79, с. 205].

Тривалий час у вітчизняній педагогіці аналізувалося лише поняття спілкування, а не комунікація. В. Ширшов диференціює поняття «комунікація» і «спілкування», виділяючи формальну й неформальну, усну й письмову, міжособистісну і безособистісну, плановану і спонтанну комунікацію. Автор говорить про математичну, економічну, педагогічну й іншу комунікацію. Крім того, В. Ширшов висунув гіпотезу про те, що скільки у природі й суспільстві існує видів і типів інформації, скільки шляхів і способів її циркуляції, стільки ж може бути й видів комунікації [199, с. 24].

Найчастіше термін «спілкування» тлумачиться як «взаємодія суб'єктів, в якій проходить обмін раціональною й емоційною інформацією, діяльністю, досвідом, знаннями, навичками й уміннями, а також результатами діяльності. Необхідна умова розвитку і формування особистостей і груп» [34, с. 217]. У словнику за редакцією А. Петровського і М. Ярошевського спілкування визначається як «взаємодія двох або більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або афективно-оцінного характеру» [137]. Як бачимо, крім інформаційної функції спілкування включає ще й функцію обміну ідеями, почуттями, настроями. Спілкування є особливим видом людської діяльності, що приносить не тільки користь, а й емоційне задоволення/незадоволення його учасникам. Це сутнісна сторона людської психіки, коли відбувається обмін не лише інформацією а й реакціями, настроєм, станом, настановленнями і т. д. Спілкування – одна з найбільш значущих спонукальних сил внутрішньої активності особистості. Спілкування лежить в основі навчання і виховання, в результаті чого (за своєю природою) мають діалоговий характер.

Загальні психологічні закономірності процесу спілкування виступають у найбільш характерному та найбільш доступному для дослідження вигляді й ґрунтуються на положенні про єдність спілкування і діяльності, яке

припускає, що «будь-які форми спілкування є специфічними формами спільної діяльності людей» [6].

У зв'язку з цим особливий інтерес викликають праці С. Рубінштейна, який глибоко проаналізував роль діяльності й спілкування людей у функціонуванні їхньої психіки, розумової діяльності – інтеріоризації. Його праці створюють підґрунтя для розуміння психології особистості й міжособистісного спілкування. На його думку, вони сприяють системному науковому розумінню інформаційної основи комунікативної діяльності особистості [150].

Л. Виготський – творець культурно-історичної теорії розвитку психіки – розкрив роль діяльності людини і знакових систем – насамперед мовлення – у розвитку її психіки [50]. Ідеї С. Рубінштейна і Л. Виготського, розроблені ними діяльнісний підхід у психології і культурно-історичній теорії функціонування і розвитку психіки людини, дістали свій творчий розвиток у працях Б. Ананьєва [5], О. Леонтьєва [100], О. Лурії [107], С. Максименка [109] та інших знаних учених. У їхніх працях розглядаються проблеми як загальної, так і соціальної психології, в тому числі психології міжособистісного спілкування.

Так, С. Максименко наголошує що «спілкування – це різноманітні контакти між людьми, зумовлені потребами спільної діяльності. Діяльність є основним середовищем і необхідною умовою виникнення і розвитку контактів між людьми, передавання необхідної інформації, взаєморозуміння та узгодження дій» [109, с.77]. С. Максименко розглядає спілкування як одну з найважливіших умов розвитку суспільства й особистості.

У свою чергу, М. Ярошевський розглядає спілкування як психосоціальні стосунки між людьми, за яких відбувається безперервний «обмін реакціями» і «кожний з його учасників сприймає іншого як суб'єкта, здатного змінити свою поведінку» залежно від внутрішніх психологічних настановлень особистості [206].

Глибокий аналіз проблем взаємозв'язку суспільних відносин людей і їхніх міжособистісних відносин, місця комунікації в системі зазначених відносин, всебічна характеристика структури спілкування, його комунікативної, інтерактивної й перцептивної сторін містяться в працях Г. Андрєєвої [6] та В. Москаленко [118].

З позиції узагальнення, Ф. Бацевич розуміє спілкування як «комплексне поняття, що охоплює всі можливі типи процесів взаємозв'язку і взаємодії людей: інформаційний (обмін інформацією), інтерактивний (зв'язки і впливи учасників) і перцептивний (сприйняття органами чуттів) [22, с. 32].

Так, Р. Немов розглядає змістовну сторону спілкування як сукупність матеріальної, когнітивної, кондиційної, мотиваційної й діяльнісної складових [122].

Тим часом, О. Селезньова визначає спілкування як специфічну діяльність у системі «суб'єкт-суб'єкт», яка ґрунтується на русі психологічної інформації, спрямованої на ту або іншу зміну у свідомості або поведінці учасників спілкування, що підвищує ступінь їх спільності при збереженні неповторної індивідуальності кожного. Спілкування залишається таким лише доти, поки суб'єкт зберігає свою суб'єктивність у взаєминах з іншим суб'єктом, а останній орієнтується на свого партнера саме як на партнера у спільній діяльності, тобто як на суб'єкта, а не як на об'єкт [154].

Поширеним є підхід, відповідно до якого у спілкуванні виокремлюються комунікативна, інтерактивна й перцептивна сторони (функції). Суттєвим є те, що всі ці функції реалізуються в спілкуванні одночасно. Комунікативна сторона реалізується під час обміну інформацією, інтерактивна – в процесі регуляції взаємодії партнерів зі спілкування за умови однозначності кодування і декодування ними знакових (вербальних, невербальних) систем спілкування, перцептивна ж – у «прочитанні» співрозмовника завдяки наявності у комуніканта таких психологічних механізмів, як порівняння, ідентифікація, аперцепція, рефлексія. Залежно від

ступеня сформованості групи тих, хто навчається, може бути більше виявлена та або інша сторона цього процесу. Сторони спілкування одержують власне функціональне навантаження і розглядаються як такі, що реалізують різні функції спілкування.

Запропонована Б. Ломовим класифікація сторін спілкування є близькою до щойно розглянутої класифікації. Учений виділяє такі сторони спілкування:

- 1) інформаційно-комунікативну, що охоплює процеси приймання-передавання інформації;
- 2) регуляційно-комунікативну, пов'язану із взаємним коригуванням дій при здійсненні спільної діяльності;
- 3) афективно-комунікативну, що відноситься до емоційної сфери і відповідає потребі зміни свого емоційного стану [104].

Крім того, у словнику С. Головіна міститься докладна характеристика таких понять, як: спілкування, рівні спілкування, фактичне спілкування [53, с. 959–970].

Згідно з позицією О. Брудного, у спілкуванні можуть бути виділені три початкових функції: активаційна – спонукання до дії; інтердиктивна – заборони, гальмування – («не можна–можна»); дестабілізуюча – погрози, образи тощо, і чотири основних функції: інструментальна – координація діяльності шляхом спілкування; синдикативна – створення спільності, групи; самовираження; трансляційна функція. Остання викликає особливий інтерес, оскільки «ця функція лежить в основі навчання: через спілкування і відбувається навчання особистості як інструментальне, санкціоноване й організоване державою, так і власне індивідуально неформальне, що здійснюється в процесі повторюваних контактів із людьми, здатними передавати певній особі свої знання і навички» [37, с. 34].

Питання успішної реалізації названих функцій процесу спілкування тісно пов'язане з питанням становлення мовної особистості. Останнє широко досліджується у психолінгвістиці та соціолінгвістиці у зв'язку зі значенням

людського фактора в процесі породження мовлення, у механізмах експресивності – через його соціально диференціацію й варіювання.

У теоретико-гносеологічній моделі мовної особистості Ю. Караулов виділяє три її рівні: вербально-семантичний, лінгвокогнітивний і комунікаційний [83]. Ще більш детальний аналіз функцій спілкування дає змогу диференціювати контактну, інформаційну, спонукальну, координаційну функції.

О. Садохін доходить висновку, що процес спілкування – це складна система взаємодії людей, яка включає такі елементи: зміст, функції, манеру та стиль [152]. Зміст спілкування реалізується у передаванні інформації від особи до особи, у сприйманні, взаємооцінці, взаємодії та взаємовпливі партнерів зі спілкування.

З огляду на те, що ми говоримо про формування іншомовної компетентності через навчання англійської мови, з метою уточнення змісту понять «комунікація» та «спілкування» ми звернулися до Кембриджського англо-російського словника.

Общаться, встречаться – socialize – to spend time when you are not working with friends or with other people in order to enjoy yourself.

I tend not to socialize with my colleagues. I hope Adam's actually doing some work at college – he seems to spend all his time socializing!

(<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/socialize>)

Спілкуватися, зустрічатися – socialize – проводити час з друзями чи іншими людьми для задоволення у вільний від роботи час.

Приклади. Я не схильний спілкуватися з колегами. Сподіваюсь, Адам чимось займається в коледжі, окрім теревень (переклад автора).

Общаться, сообщать, передавать – communicate – to share information with others by speaking, writing, moving your body or using other signals.

We can now communicate instantly with people on the other side of the world.

Unable to speak a word of the language, he communicated with his hands. Has the

news been communicated to the staff yet? As an actor he could communicate a whole range of emotions.

(<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/English/communicate>)

Спілкуватися, повідомляти, передавати – communicate – обмінюватися інформацією з іншими людьми засобами говоріння і письма, через рухи тіла чи інші сигнали.

Зараз ми можемо швидко зв'язатися з людьми з іншої частини світу. Він не міг вимовити жодного слова, тож спілкувався руками. Новину вже повідомили працівникам? Як актор він міг передати цілу низку емоцій (переклад автора).

Хоча обидва слова мають у перекладі спільне слово «спілкуватися», подальше вивчення синонімічного ряду цих слів свідчить про їхні відмінності, оскільки не знайдено жодного спільного синоніма. Результати вивчення синонімічного ряду понять «спілкування» та «комунікація» подані в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Синонімічний ряд понять «спілкування» та «комунікація»
в англійській мові**

№ з/п	спілкування	комунікація
1.	Socialize-спілкуватися Синонімічний ряд: mix, interact, mingle, be sociable, meet, go out, entertain, fraternize, have people round, be a good mixer, get about and around.	Communicate-спілкуватися Синонімічний ряд: contact, talk, speak, phone, correspond, make known, report, announce, reveal, declare, proclaim, transmit, convey, impart, spread.

Комунікативна діяльність моряків під час рейсу передбачає передачу інформації від адресанта до адресата як через канали усного та писемного мовлення, так і через технічні засоби (радіозв'язок, гучномовець, візуальні сигнальні системи і т. д.) для внутрішнього зв'язку, зв'язку з іншим судном, зв'язку з береговими службами, передавання команд на операційному рівні управління судном, при здачі вахти тощо.

Також комунікативна діяльність моряка передбачає повсякденне спілкування на побутовому рівні (привітання, прохання, згода, відмова, вибачення, тощо), участь у культурно-розважальних заходах, спілкування для задоволення життєвих потреб (звернення до суднового лікаря, запит інформації у офіцера та інші прояви міжпоколінного міжрангового спілкування, бесіди для задоволення потреби у спілкуванні (групові та індивідуальні)).

Тому ми виокремлюємо *професійну комунікацію* моряка та *міжособистісне спілкування* між членами екіпажу.

1.2. Психологічні передумови формування іншомовної компетентності майбутніх моряків

1.2.1. Соціально-психологічні особливості морських екіпажів

Рівень підготовки спеціалістів для морської галузі має відповідати не тільки вимогам освітніх професійних програм, а й вимогам низки резолюцій міжнародних морських організацій. Відомо, що кріюінгова політика націлена на пошук дешевої робочої сили, що в результаті чого більшість екіпажів світового флоту стали змішаними за національністю, мовними та культурними ознаками. У «Конвенції про працю в морському судноплавстві» (2006 р.) є визначення поняття «моряк» – це особа, яка зайнята, задіяна або працює в будь-якій якості на борту судна і до якої застосовується вищевказана Конвенція [90].

З метою проведення досліджень для поліпшення життєдіяльності моряків у 1995 році був створений Міжнародний центр дослідження моряків (SIRC). Наукові дослідження центру приділяють особливу увагу питанням охорони здоров'я і безпеки. Робота міжнародного науково-дослідного центру спрямована на таке:

- проведення незалежних, високоякісних досліджень у галузі життя моряків;
- розробку тем, що обговорюються сучасними науковцями в соціальній сфері (наприклад, дебати навколо глобалізації);
- поширення інформації про результати досліджень у морський галузі та в академічному співтоваристві;
- стимулювання більшого інтересу до розуміння моряків і їх життя;
- внесення позитивних змін у добробут моряків.

Наразі розглянемо умови життєдіяльності моряка. Науковці виокремлюють антропогенні, соціально-гігієнічні, соціально-психологічні і ергономічні умови. До антропогенних відносять втому від одноманітності, гіподинамію, ностальгію, адаптацію до життя на березі після тривалого рейсу, потребу в психологічній допомозі, ситуації постійного нервово-психічного напруження. До соціально-гігієнічних відносять цілодобовий режим роботи, монотонність, незадовільні умови проживання на судні, дефіцит інформації, відсутність умов для проведення дозвілля та відпочинку. До соціально-психологічних умов життєдіяльності моряка відносять конфліктність у взаєминах між членами екіпажу в рейсі; наявність дружніх стосунків із членами екіпажу, специфіку спілкування на судні, сприймання екіпажу як єдиної команди, тощо. Ергономічними є відповідність обладнання судна сучасним вимогам, недостатній рівень лікарської допомоги на судні, брак зв'язку з берегом [116, с.12].

Наведені особливості життєдіяльності членів екіпажу призводять до формування специфічних емоційних та психічних станів, притаманних саме морякам. Ці емоційні та психічні стани суттєво впливають на характер комунікації (а інколи, навіть призводять до її відсутності) [77]. Саме в цих умовах проходять плавальну практику студенти морських навчальних закладів.

Так, О. Істоміна описує у своїх працях особливості життєдіяльності морських екіпажів та розглядає їх розвиток як розвиток соціальних груп.

Особливості соціально-психологічних характеристик морських екіпажів задаються, на думку автора, декількома чинниками:

- «особливим» характером умов праці;
- перебуванням морських фахівців в умовах відносної соціальної ізоляції (й у відриві від звичного берегового середовища);
- обмеженням перебування морських фахівців у рейсі визначеними термінами;
- особливостями управління колективом (субординація, статутна система відносин);
- нерозділеністю побутової та виробничої сфер життєдіяльності [76].

Вплив цих чинників призводить до того, що буквально всі соціально-психологічні явища і закономірності їх перебігу набувають своєї специфіки в умовах існування морського екіпажу. Однак ця «специфіка» однакова не в усіх екіпажах, вона залежить від п'яти критеріїв:

- 1) тип судна – визначає штатний розпис і, відповідно, конкретний склад професійних груп (суднових служб) в екіпажі (його формальну структуру);
- 2) чисельність плавскладу – екіпаж малий (до 40 осіб) або більший (малі і великі групи характеризуються різними соціально-психологічними закономірностями);
- 3) тривалість рейсу – короткий рейс або тривалий (чим більша тривалість рейсу, тим більший вплив негативних факторів);
- 4) обширність «географії» рейсу – локальний район перебування судна або плавання в різних клімато-географічних зонах (цей параметр пов'язаний як зі змістом діяльності морських фахівців, так із одноманітністю-різноманітністю вражень, кількістю «подій»);
- 5) частота контактів із землею – автономне плавання або часті заходи в порти (заходи в порти означають переривання соціальної ізоляції, компенсацію стомлення від впливу факторів суднового мікросередовища – шуму, качки, вібрації, випромінювання від енергетичних установок тощо).

Спеціаліст будь-якої професії має адаптуватися до свого місця роботи. Для адаптації майбутнього моряка треба зважати на стадії розвитку екіпажу як соціальної групи.

Для малих екіпажів виділяють три стадії:

- стадія знайомства (триває декілька днів, характеризується інтересом один до одного, стриманістю й коректністю членів екіпажів);
- стадія дискусій (триває 2–3 тижні, члени екіпажу активно спілкуються між собою на різні теми, більш-менш оформлюється неформальна структура групи);
- стадія рольових орієнтацій (період рейсу після 3-го тижня; відбувається остаточне оформлення структури неформальних відносин; протягом тривалих рейсів структура може декілька разів кардинально змінюватися, що залежить від різних «суднових» подій).

Для великих екіпажів виділяють чотири стадії:

- стадія формування уявлень одне про одного (перші 10–20 днів);
- стадія розбіжностей (30 – 40 -ві дні рейсу);
- стадія нормалізації відносин (50–70 -ті дні рейсу);
- стадія діяльності (від 70 -го дня рейсу).

Мають місце і відмінності між проявом конфліктів у малих і великих екіпажах.

У малих екіпажах конфлікти швидко проходять латентну стадію, виявляються в конфліктній взаємодії (супроводжуються, як правило, сильним емоційним напруженням) і, так чи інакше розв'язуються.

У великих екіпажах латентна стадія затягується, нерідко конфліктна взаємодія відбувається приховано, про свої невдоволення члени екіпажу розказують обмеженому колу, на прямий контакт з опонентами не виходять. За такої ситуації конфлікти взагалі можуть не розв'язуватися, не діставати свого завершення.

Сучасні дослідження показали, що конфлікти в морських екіпажах мають свою динаміку: на початку рейсу вони переважно стосуються

об'єктивних умов праці та життєдіяльності на судні; з середини рейсу «об'єкт» конфлікту зміщується в площину міжособистісних відносин; і аж до кінця рейсу причинами виникнення конфліктів є стосунки між членами екіпажу [77].

Як правило, міжнародні екіпажі складаються з семи і більше національностей [240]. У таких умовах здатність до швидкого та правильного сприйняття та відтворення іншомовного контенту стає фактором прийняття правильних рішень та гарантує безпеку судноплавства.

В міжнародних екіпажах причини конфліктів найчастіше криються:

- в етнічних стереотипах (зокрема, у неприйнятті, упередженості стосовно людей певної національності, що виявляється у відповідному ставленні до них) й етноцентризмі;
- у відмінностях національних менталітетів, релігійних або культурних відмінностях, що виявляється у ставленні до тих чи інших об'єктів (до національної кухні, способів приготування їжі, етикету; до роботи, в тому числі до оцінювання та оплати праці, до обов'язків конкретних фахівців, до посадових повноважень; до традицій, звичаїв, ритуалів; до часу і його організації; до особистої гігієни; до «морських» прикмет, прислів'їв, жестів та іншого.

Проблеми спілкування, що виникають у міжнародному екіпажі ми пов'язуємо з теорією етнічних стереотипів. І досі існує проблема визнання істинності стереотипів, співвідношення стереотипу та упередженості, стереотипу та поведінки. Методологію вивчення стереотипів представив В. Агеев. За його концепцією, етнічні стереотипи вивчаються такими способами: метод вільного опису; метод прямого опитування, проєктивні методи, психосемантичні методи [3]. Глибокий аналіз основних методів вивчення етнічних стереотипів здійснено в праці Т. Стефаненко [164].

Наслідком відносної ізоляваності моряка є:

- підвищення частотності комунікативних контактів;

- виникнення синдрому «насильницької» комунікації (спілкування поза бажанням);
- блокування потреби у спілкуванні;
- деформація спілкування, а саме: часті неофіційні контакти приводять до взаєморозуміння та емоційної близькості, що позначається на непорушності субординації [77].

Професійна спрямованість моряків є провідним мотиваційним утворенням. Але і духовні потреби, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, бажання зрозуміти світ і досягнути сенс життя займають важливе місце в структурі особистості моряка. Релігійна спрямованість формується на підставі релігійних потреб, сімейних і національних духовних цінностей особистості. У професійній діяльності моряків релігійні потреби усвідомлюються під впливом стресових факторів і здатні виступати в ролі довготривалих мотиваційних настановлень, а система релігійних потреб і сформованих духовних цінностей та настанов особистості моряка впливає на професійну діяльність.

Наукові дослідження показали, що релігійна спрямованість моряка має підтримуючий для професійного розвитку характер. У процесі професійного становлення під впливом особливих екстремальних умов праці у моряків формується релігійна спрямованість, яка орієнтована на зовнішню підтримку і має захисний характер [58], [59], [60].

Результати досліджень щодо темпоральних характеристик рейсу дали поштовх розвитку нашої ідеї, що саме початок рейсу – найсприятливіший час для налагодження комунікації та встановлення дружніх стосунків.

Суб'єктивна оцінка моряків значною мірою зумовлена їх психічним станом і має такі темпоральні характеристики:

- у перший період рейсу в суб'єктивній оцінці актуалізуються як значущі предметні фактори оточення;
- у середині рейсу в суб'єктивній оцінці актуалізуються як значущі соціально-психологічні фактори оточення;

– на кінець рейсу в суб'єктивній оцінці актуалізуються як значущі особисті переживання суб'єкта [205].

Вплив психічних станів залежить від обставин, що складаються. Ця залежність реалізується через численні індивідуальні та соціально-психологічні фактори. Якщо сформовані сталі позитивні психічні стани, то вони стимулюватимуть вольові зусилля для подолання труднощів.

Дослідження свідчать, що праця на морі – одна з найбільш небезпечних через таке:

- велику смертність внаслідок нещасних випадків (наприклад, у торговому флоті – в найбільш безпечному флоті – до 7 разів більше, ніж на березі);
- високу смертність від хвороб через надмірне вживання алкоголю;
- небезпеку від постійного шуму, вібрації, надмірної жари чи холоду;
- контакт з токсичними та канцерогенними матеріалами, що призводять до хронічних захворювань;
- психологічні проблеми і навіть психічні захворювання через тривалу віддаленість від землі та рідних, що призводить до безсоння, втоми та інших проблем [250].

Відомі чинники, що справляють негативний вплив на життєдіяльність моряка: відносно замкнутий простір – як територіальний, так і комунікативний; обмежена можливість пересування; сенсорна й інформаційна недостатність; статева депривація; вахтовий характер роботи та відпочинку тощо.

На підставі очікування можливих аварійних ситуацій та природних катаклізмів у моряка формується почуття страху за своє життя, не завжди усвідомлене.

Статистичні дані про віковий склад міжнародного екіпажу свідчать про те, що на судні представлені чотири вікові групи [240]. Студенти, що проходять плавальну практику на судні, належать до групи 21-30 років, що складає 26,1% вікового складу, а це третє місце в рейтингу. Тому можна зробити такі висновки:

- на судні будуть присутні моряки їхньої вікової категорії;
- необхідно мати навички спілкування з категорією 31–40 років, що найбільш представлена, та категорією 41–50 років, яка посідає четверте місце в рейтингу.

З огляду на ці дані, проблема вмінь міжпоколінного спілкування нагальна. Окрім цього, студенти в процесі плавальної практики будуть належати до рангу молодших офіцерів. Тому ми говоримо про «міжпоколінне міжрангове спілкування». Спілкування між рангами зумовлено нормами субординації. Але, крім виконання функціональних обов'язків, на судні та на березі проводяться розважальні заходи, коли практиканти мають нагоду спілкуватися в неофіційній обстановці із старшими офіцерами.

Таким чином, ми можемо говорити про міжпоколінне міжнаціональне спілкування в міжнародному екіпажі з урахуванням рангу. Ефективність професійної комунікації та міжособистісного спілкування моряка залежить від типу судна, темпоральних характеристик рейсу та відповідає етапам розвитку екіпажу як соціальної групи.

1.2.2. Аналіз поняття «міжкультурна міжпоколінна комунікація» як складової іншомовної компетентності моряка

Визначення міжкультурної комунікації дав О. Садохін, розглядаючи її як «позитивне ставлення до наявності у світі різних етнокультурних груп та спроможність індивіда ефективно спілкуватися з представниками будь-якої з цих груп» [152, с. 234].

Л. Іонін проаналізував підходи до вивчення міжкультурної комунікації в зарубіжній науковій літературі: зокрема, концепції Ф. Бока (американського антрополога), який описує культурний шок як частину міжкультурної комунікації [78, с.16]. Розроблено різні моделі виходу із

ситуації культурного шоку. Так, на думку Ф. Бока, існує кілька способів розв'язання цього конфлікту.

Перший спосіб умовно названий геттоїзацією (від гетто). Уникаючи всіляких контактів з чужою культурою, що наносить їй емоційні травми, людина намагається відтворити власне культурне середовище в оточенні одноплемінників, відгороджується від зовнішнього світу.

Другий спосіб – асиміляція (протилежна геттоїзації). В цьому випадку індивід цілком відмовляється від власної культури і прагне засвоїти знання іншої культури необхідні для життя в нових умовах.

Третій спосіб вирішення культурного конфлікту – проміжний між двома першими. Він виявляється у поєднанні культурного обміну.

Четвертий спосіб – часткова асиміляція, коли людина сприймає вимоги іншої культури в якійсь одній чи декількох сферах своєї життєдіяльності.

П'ятий спосіб – колонізація, коли представники іншої культури остаточно нав'язують свої цінності, норми та моделі поведінки [78, с. 16], [139, с. 233-234].

Метою міжкультурної комунікації, таким чином, виступає адаптація, основними характеристиками якої є: зміна форм і прийомів спілкування, яка спрямована на встановлення порозуміння і вияв поваги з боку іншої культури; глибока внутрішня трансформація свідомості людини, що дає змогу вийти за межі вузьких комунікаційних рамок, позначених тією культурою, в умовах якої вона була вихована, і здобути більш широкий погляд на природу будь-яких комунікаційних рамок і стереотипів (адаптація в цьому значенні – це набуття більш повної волі, реалізованої в процесі комунікації). Люди, що пережили культурний шок, почуваються внутрішньо збагаченими, більш пристосованими до міжособистісного спілкування. Вони здобувають особливий досвід, який за глибиною впливу на внутрішній світ людини і за особистісним значенням близький до релігійного досвіду [139].

У процесі комунікації між носіями різних культур стереотипні уявлення мають велике значення, оскільки особа в ході взаємодії з

представником іншої культури виявляє схильність сприймати його поведінку з позицій своєї культури. Нерозуміння іншої мови, символіки, жестів, міміки та інших елементів поведінки призводить до спотвореного тлумачення змісту його дій, що викликає негативні емоції – такі, як настороженість, презирство, ворожість. Виходом з таких ситуацій можуть стати стереотипи – підказки, що допомагають сформулювати судження, очікування та оцінку інших людей [152].

Досвід міжкультурного розуміння включає такі параметри:

- особистісні зміни, пов'язані з переходом індивіда з одних культурних умов в інші;
- розвиток здатності до самоспостереження. Людина випробовує нові форми поведінки, її поведінка стає більш раціональною, вона повніше враховує специфіку кожної унікальної ситуації, краще розуміє і себе саму, й іншу культуру.

Зрозуміло, що кожна людина є продуктом соціального середовища, тобто тих культурних рамок, що її оточують і в яких вона звикла жити. Кожна культура забезпечує індивіда відчуттям власної ідентичності, своїм розумінням сенсу життя і віддзеркалюється у його поведінці та спілкуванні.

Для людського існування необхідні рамки ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних механізмів осмислення свого місця у світі. Тільки опинившись у стані культурного шоку, індивід починає розуміти, наскільки велика залежність людей від власної культури, він стає більш толерантним, бо поведінка інших людей, їх цінності та переконання вже не здаються йому неприйнятними [139].

Комунікативним аспектам культури присвячені праці Ф. Бацевича [22], М. Бахтіна [21], Н. Бурмакіної [39], М. Зверєвої [69], С. Куранової [97] та інших вчених, де культура розглядається як специфічно людський спосіб спілкування.

Підхід до культури як сфери спілкування був обґрунтований М. Бахтіним, який розглядає культуру як унікальний і універсальний спосіб спілкування, до того не тільки в рамках свого соціуму, а й у масштабі всього

людства. Значною мірою поведінка людини мотивується почуттями, дуже тісно пов'язаними з цінностями. Коли людина усвідомлює всю глибину зв'язків між цінностями і почуттями, вона краще розуміє і контролює власну поведінку. Пройшовши через стан культурного шоку як через іспит, вона здобуває необхідні навички міжособистісного спілкування.

Культурний шок – це форма внутрішнього занепокоєння, пов'язаного з утратою зрозумілих комунікативних знаків і символів [21].

М. Риженко і О. Ємець розкривають зміст міжкультурної та крос-культурної комунікації. Автори зазначають, що міжкультурна комунікація характеризується тим, що її учасники використовують під час прямого контакту спеціальні мовленнєві дискурсивні стратегії, відмінні від тих, які вони застосовують при спілкуванні всередині однієї й тієї самої культури. А термін «крос-культурна комунікація» стосується вивчення певного конкретного феномена в двох або більше культурах і має додаткове значення порівняння комунікативних компетентностей представників різних культур [145].

Учасники міжкультурної комунікації належать до різних лінгвокультурних спільнот. Існують декілька культурологічних теорій, що відображають різні стилі суспільної поведінки і мовної культури представників різних етнічних груп. Викладені далі концепції дають можливість прогнозувати бажані і небажані теми для спілкування між представниками міжнародного екіпажу, передбачити певний мовний етикет.

Але слід зазначити, що очікування певної мовної поведінки від представника іншої етнічної групи, на нашу думку, є проявом стереотипу.

Теорія широко- і вузькоконтекстних культур Е. Холла

Згідно з його дослідженнями характер і результати спілкування залежать від швидкості обміну інформацією між учасниками процесу комунікації. Для представників ширококонтекстних культур багато інформації може бути закладено в контексті, а саме: в ієрархії, статусі, зовнішньому вигляді, манерах поведінки та умовах проживання. Для

повсякденного спілкування не потрібно багато інформації про події навколо. Такі культури мало змінюються, при взаємодії з іншими культурами поведінка їх представників породжує однакову реакцію і є передбачуваною.

У вузькоконтекстних культурах існує слабка поінформованість, а відтак, потреба в додатковій інформації для розуміння інших людей при спілкуванні. Е. Холл виокремив також монохромні та поліхромні культури. У монохромних культурах їх представники час уявляють як прямий шлях, в якому можна займатися лише одним видом діяльності. Вони пунктуальні, підтримують нетривалі міжособистісні стосунки. Поліхромні культури сприймають час як вузол, їх представники не надають пунктуальності значної ваги, суттєву роль для них відіграють міжособистісні стосунки.

Теорія культурних вимірів Г. Хофштеде відображає деякі відмінності, які існують між культурами. Їх класифікація – обізнаність з нею – дає можливість гнучко реагувати при міжкультурній комунікації та запобігати конфліктам та непорозумінням. Г. Хофштеде виокремлює культурну дистанцію влади, а саме: культури зі значною дистанцією влади, коли традиційно виявляють повагу до вищих за статусом осіб, і культури із незначною дистанцією влади (мінімізація нерівності в суспільстві). Інший вимір – колективістські культури (особиста думка визначається думкою групи) та індивідуалістські культури (цінують право на особистий погляд, уміння самотійно приймати рішення).

Вимір маскулінність–фемінність, за яким фіксується перевага певних рис у національному характері. Домінування чоловічих або жіночих рис у культурі впливає на процес комунікації: у чоловічих культурах переважає схильність до агресивного комунікативного стилю, у культурах фемінного типу комунікативний стиль визначають взаємна залежність та служіння одне одному.

Інший вимір – культури з високим рівнем уникання невизначеності (в невідомій ситуації її представники постійно відчують стрес та страх) та культури із низьким рівнем уникання невизначеності (схильність до ризику).

Теорія культурної грамотності Е. Хірша

За Е. Хіршем, для адекватного міжкультурного розуміння необхідна пропорційна залежність між рівнями мовної, комунікативної та культурної компетентностей. Від людини, яка володіє мовою, чекають відповідного рівня культурної грамотності.

Антропологічна модель особистості визначає загальні культурологічні характеристики спільноти людей, які утворюють народ. Когнітивні типи особистостей групують людей у великі класи за особливостями сприйняття дійсності, мислення та поведінки.

Сучасні американські антропологи М. Маєрс і Ш. Лінгенфельтер створили матричну модель базових цінностей. Вона побудована за принципом шести бінарних протиставлень контрастних рис базових цінностей. Типи організації уявлень про час (орієнтація на час та на події), типи мислення (дихотомічне та холістичне), типи орієнтації щодо кризових явищ (кризова та некризова), типи орієнтації в діяльності (на завдання та на людину), типи ставлення до статусу, престижу (фокусування на статусі та на його досягненні), типи ставлень до вияву вразливості (приховування вразливості та її виявлення) [97, с. 129–144].

Теоретичною основою подальшої розробки проблеми ***міжпоколінного міжнаціонального спілкування*** в міжнародному екіпажі стали теорії поколінь Л. Виготського, Джамбаттиста Віко (італійського філософа епохи Просвітництва, який заклав основи культурної антропології й етнології), Жана Кондорсе (французького письменника, вченого-математика й політичного діяча, який говорив, що покоління – це не тільки група ровесників, а й спільність людей, що мають подібний склад розуму, певний обсяг позитивних знань і рівень моральної досконалості).

Вікові стереотипи визначаються як вірування й очікування щодо працівника на підставі його віку. Вони, як правило, відображають поширені в суспільстві стереотипи щодо людей різного віку.

А. Романов зазначає, що стереотипне мислення є ефективним підходом при комунікативних контактах з незнайомими людьми. Зазвичай, учасники комунікації намагаються зменшити рівень невідомості за рахунок віднесення співрозмовника до певної соціальної групи, що дає можливість підняти ступінь передбачуваності та зменшити дискомфорт. Спілкування між людьми різного віку може викликати відчуття задоволення чи незадоволення[149].

А. Романов зауважує, що незадоволення молодшого покоління спілкуванням із старшим часто виникає через те, що старші люди більше говорять про себе самих та свої проблеми, а молодші не знають, як на ці скарги реагувати. У процесі міжпоколінної взаємодії конче потрібне взаємне підлаштування комунікантів, а саме: обидва партнери мають бути однаково залучені в розмову, повинні намагатися емоційно пристосуватися один до одного, що надалі може виявлятися у взаємній співучасті та піклуванні.

До того, О. Садохін підкреслює, що вік – критичний елемент адаптації до іншої спільноти. Автор вказує на утруднення адаптації до нової культурної системи залежно від віку [152].

Таким чином, особливості міжкультурного спілкування визначаються особливостями спілкування всередині культури, а толерантність та емпатійність стають специфічними рисами комунікативних процесів.

1.2.3. Емоційний інтелект як чинник формування успішної іншомовної компетентності

Загальні поняття про взаємозв'язок між культурою та емоціями ми знаходимо в праці Д. Мацумото [252]. Він зазначає, що існують базові емоції, властиві всім культурам (гнів, щастя, смуток і т. д.), але дослідження показали, що різні культури по-різному оцінюють інтенсивність цих емоцій. На думку Д. Мацумото, колективістські культури спрямовують більш позитивні й менш негативні емоції в середину групи, тому що

внутрішньогрупова гармонія для них важливіша. Позитивні емоції забезпечують обслуговування цієї гармонії; негативні емоції загрожують її існуванню.

Індивідуалістичні культури, однак, спрямовують більш негативні емоції і менше позитивних емоцій в середину групи, тому що гармонія й єдність менш важливі для цих культур – для них доцільним є відображення емоцій, які можуть загрожувати груповій згуртованості. Індивідуалістичні культури спрямовують більш позитивні й менш негативні емоції в бік чужих, бо це менш важливо. Таким чином, вони дозволяють експресію позитивних почуттів і придушення негативних щодо чужої групи.

У колективістських культурах більш негативні емоції спрямовані в бік чужих, щоб більш чітко розмежувати внутрішньогрупові та зовнішньогрупові відносини.

На початку XX сторіччя новий погляд на фактор інтелекту (IQ) набув значного розвитку. Так, американський психолог Е. Торндайк (E. Thorndike, 1920) говорить про концепцію соціальної обізнаності. А з 1990 року стала популярною концепція емоційної обізнаності. Так, у 1990 році П. Саловей та Д. Мейер (P. Salovey and J. Mayer) зазначали, що емоційний інтелект – це спроможність до переробки думок та розуміння емоцій, управління ними для досягнення особистого зростання. Спроможність розуміти емоції – це здатність не тільки розуміти мову емоцій, а й вміння їх вирізняти і усвідомлювати причини та наслідки їх виникнення. Спроможність управляти емоціями – це спроможність змінювати емоції в собі та інших. За П. Саловей і Д. Мейером, емоційний інтелект базується на чотирьох факторах:

- 1) оцінка своїх емоцій (вербальних та невербальних);
- 2) управління своїми емоціями та емоціями інших;
- 3) емоції – це форма знань, що дає зростання, як емоційне, так й інтелектуальне;
- 4) спроможність утворювати емоцію для розв'язання задачі [7].

У 1995 році набула популярності книга журналіста Д. Гоулмана «Чому фактор емоційного інтелекту важливіший від фактора інтелекту». Книга стала популярною у світі як інструмент розвитку комунікативних технологій. Нам близькі ідеї Д. Гоулмана щодо вивчення емоційного інтелекту.

Головна ідея Д. Гоулмана така: існують різні види інтелекту, в тому числі емоційного, який може допомогти людині в різних сферах життя. З точки зору вченого, це інший спосіб бути розумним, що виражається в тому, як людина ставиться до самої себе й вибудовує взаємини з іншими. Автор виділяє чотири основних складові емоційного інтелекту: самосвідомість, самоконтроль, емпатія й навички відносин. Людина з високим рівнем емоційного інтелекту приємна в спілкуванні, намагається уникати конфліктних ситуацій, самодостатня і незалежна, реалістично оцінює свої здібності.

Згідно з визначенням Д. Гоулмана, емоційний інтелект – це комплекс навичок і здібностей у сфері розуміння, розпізнавання своїх і чужих відчуттів чи емоцій, а також у сфері контролю чи управління своїми переживаннями і почуттями інших людей [56].

Широкого визнання набули дослідження Р. Барона, який говорить про поєднання емоційної та соціальної освіченості, що складається з п'яти елементів: 1) інтраперсональні навички; 2) міжперсональні навички; 3) адаптивність; 4) управління стресом; 5) загальний настрій [105].

Результати досліджень, отримані Е. Носенко і Н. Ковригою, дали змогу встановити, що полярні значення емоційного інтелекту пов'язані з розбіжностями в емоційних реакціях на одну й ту саму ситуацію. Перевага позитивних переживань, які виникають у різноманітних ситуаціях життєдіяльності, зафіксована в процесі досліджень у особистостей з високими показниками емоційного інтелекту, що пояснюється оптимістичністю їх життєвих позицій. Особистостей з низькими показниками емоційного інтелекту відрізняє зосередження на негативних емоційних переживаннях, пов'язаних з минулими подіями – негативний емоційний

досвід періодично відтворюється і впливає на наступну перцепцію нових ситуацій [124].

Особливе значення в різноманітних ситуаціях має, на думку Л. Виноградової, емоційний контроль, завдяки якому відбувається аналіз емоційного досвіду та можливе розуміння напруженої, емоційно складної ситуації внаслідок активізації емоційного інтелекту [46]. Роль емоцій у напруженій професійній діяльності описував Л. Аболін [1].

Перший спосіб на шляху розвитку емоційного інтелекту – це усвідомлення своїх емоцій і віднайдення механізмів, що запускають емоції, які можуть володіти людиною.

Як тільки людина виявила свої власні механізми, що запускають неприємні емоції, вона може шукати спосіб реагувати інакше, змінюватися.

Другий спосіб – спостереження за емоційним станом оточуючих людей і розвиток навичок визначення за вербальними і невербальними ознаками, яку емоцію відчуває співрозмовник.

Третій спосіб – управління своїми емоціями. Єдиний спосіб управління, яким людина володіє досконало, – це придушення своїх емоцій.

Четвертий спосіб – управління емоціями інших людей. Сюди входить цілий комплекс навичок, пов'язаних з умінням заспокоїти іншу людину, якщо вона дуже розгнівана, налякана тощо.

Якщо людина навчається виражати свої емоції і поступово ця навичка стає звичною, то їй набагато легше зберігати самовладання в стресових ситуаціях та відстоювати свої позиції.

Сенс розвитку емоційного інтелекту – вибудовувати відносини в будь-яких умовах. Розвиток емоційного інтелекту – це розвиток здібностей і навичок усвідомлення своїх емоцій, розуміння емоцій інших людей, управління своїми емоціями й емоціями інших людей та вміння на цій основі будувати конструктивну взаємодію [105].

Ми вважаємо, що розвиток емоційного інтелекту – один із чинників формування ефективної іншомовної компетентності майбутнього моряка.

Розвиток емоційного інтелекту дозволить за масою негативних емоцій виявити їх причину (конфлікт декількох переконань), після чого спокійно оцінити ситуацію й відреагувати на неї розумно, з розсудливістю, а не під впливом емоцій.

1.2.4. Особливості життєдіяльності моряка в сучасній зарубіжній психолого-педагогічній літературі

Ми проаналізували низку посібників, наукових досліджень та статей з питання особливостей життєдіяльності моряків зарубіжних авторів за період з 2000 до 2015 року.

Мають місце чотири основні тематичні напрямки у джерелах зарубіжних авторів:

1. Характеристика особливостей життєдіяльності моряка, а саме:
 - вплив особливостей праці моряка на його здоров'я (Т. Картер, Й. Йепсен, Н. Хенсен, Д. Нілсен, М. Фрайденберг [217], М. Закарія [281], М. Жезевська, Б. Яремін, І. Лящинська [231]);
 - вплив людського фактора на безпеку мореплавства (Н. Берг, Й. Сторгард, Дж. Лапалайнен [214], А. Ротблум [261]);
 - чинники, що впливають на оцінку ризику під час діяльності на суднах (Н. Бейлі, Н. Елліс, Х. Семпсон [212], М. Олденбург, К. Баур, К. Шляйх [256]).
2. Аналіз національного складу світового морського флоту.
Дослідження з цього питання проводили Т. Лейн [244], Х. Семпсон, М. Ца [262], О. Роджас, Б. Вю, А. Тасіран [245], Н. Елліс [227], Т. Лейн, Е. Кахвечі [240] та інші.

Важлива для нашого подальшого дослідження інформація про рейтинг країн при формуванні міжнародних екіпажів [227]. Дослідження проводилось у 2003 році.

Рейтинг країн при формуванні міжнародних екіпажів (у відсотках)

Рейтинг	Держава	Відсотки
1	Філіппіни	23.9
2	Росія	9.3
3	Україна	8.0
4	Китай	4.9
5	Індія	4.8
6	Туреччина	4.5
7	Індонезія	4.1
8	Польща	4.0
9	М'янма	3.2
10	Німеччина	2.2
	інші (н.=102)	31.0
	Разом	100

Підтвердженням даних про частку українських моряків у світовій морській галузі слугують також і результати дослідження фінських науковців, які узагальнили інформацію про національний склад екіпажів суден, що заходили у фінський порт. Обстеження включало 2530 офіцерів і 3507 інших членів екіпажу в 453 кораблях. Моряками представлено 48 різних національностей в цілому. За національністю велика група офіцерів – фіни (17%), друга за величиною група – філіппінці (15%) і третя за величиною – росіяни (14%). Наступні національності були такі: українська (9%), голландська (6%), естонська (7%), польська (6%), шведська (4%) й німецька (4%). Інші національності становлять менше, ніж 4% [249, с. 11]. Дослідження проводилось у 2012 році.

Зазначимо, що частка українських моряків у світовій морській галузі незначно змінюється залежно від типу судна та рангу моряка на судні.

3. Існування моряків у багатокультурному середовищі та віднайдення механізмів пом'якшення утруднень при взаємодії моряків у міжнародних екіпажах, а саме:

- особливості багатонаціонального екіпажу описували Г. Лемвік, Р. Бай [243]; Й.Сторгард, Н. Берг, О. Бруніла [267]; Я. Хорк [238];
- про шляхи подолання комунікативних бар'єрів писали Б. Ванг, М. Ямагучі [277];
- про розвиток емоційного інтелекту моряків – К. Кілік, Л. Тавакіоглу, П. Болат [242] й інші;
- питання залежності рівня смертності та аварійності на морських судах від національності моряка досліджували Л. Лаурсен, М. Фрайдберг, С. Крістенсен [233].

Потрапивши на судно з міжнародним екіпажем у процесі плавальної практики, майбутні моряки отримують «культурний шок». Фази «культурного шоку»: ейфорія – позитивний психічний стан, потім «культурний шок» – негативне відчуття, адаптація до ситуації – баланс ситуації. Щоб запобігти «культурному шоку», майбутні моряки мають розвивати культурну сенситивність. Культурна сенситивність – знання та повага до норм інших культур. Прийняття поведінки іншої людини та розуміння причин такої поведінки дасть змогу правильно реагувати в різних ситуаціях життєдіяльності моряка. Культура має видиму частину та приховану, тож і поведінка студента в процесі плавальної практики має бути логічна та зрозуміла іншим [239].

Для подальшого здійснення нашого дослідження важлива сентенція, що культура впливає на сприйняття ситуації. Коли ви споглядаєте ситуацію крізь призму вашої культури, те, що здається вам дивним, цілком прийнятне в іншій культурі.

Звідси випливає актуальність набуття майбутніми моряками навичок адекватного міжнаціонального спілкування, знань особливостей культури та побуту, особливостей менталітету моряків іншої національності для досягнення успішного повсякденного спілкування та ефективного виконання своїх посадових обов'язків.

На борту одного з досліджуваних суден перебували представники 14 різних національностей, однак цей факт не поглиблював відмінності, а допомагав їх залагоджувати. При більшому етнічному розмаїтті членів екіпажу спостерігається зниження рівня дискримінації та етнічних розбіжностей [240]. Ця думка дає змогу розглядати національне різномайття морського екіпажу позитивно – не як проблему, а як шлях до взаєморозуміння між членами екіпажу.

4. Визначення ролі морської англійської мови у виконанні функціональних обов'язків та повсякденному спілкуванні моряків.

Дослідженнями проблематики формування та функціонування морської англійської мови переймалися Н. Берг, Я. Сторгард, Я. Лапалайнен [214]; К. Коул [218]; П. Тренкер [270], Р. Прасад [257]; Е. Кахвечі і Х. Семпсон [240]; Я. Хорк [238] та інші.

У дослідженні про транснаціональні морські осередки Е.Кахвечі й Х. Семпсон зазначають, що факторами, які лежать в основі успішної роботи багатонаціональних екіпажів, є забезпечення того, щоб усі мали елементарні знання певної загальної мови, перш ніж прийти служити на судно. Це сприятиме проведенню соціальних заходів, прийняттю і здійсненню антирасистської політики [240].

Психолого-педагогічні джерела ХХІ сторіччя з питання професійного становлення моряків мають нові риси, а саме:

- особлива увага приділяється ролі людського фактора в гарантуванні безпеки мореплавства;
- всіма науковцями визнається беззаперечність процесу глобалізації в морській галузі, тому, як результат цього процесу, перед навчальними закладами постають нові виклики;
- ефективне формування змішаних морських екіпажів вимагає глибокого розуміння особливостей взаємодії моряків різних національностей, тому теоретичною основою ефективного формування таких екіпажів стають

філософські та психологічні концепції про особливості існування різних культур та їх реалізацію в повсякденному житті.

1.2.5. Іншомовна компетентність моряків і формування поняття «морська англійська мова»

На думку фахівців у галузі англійської мови професійного спрямування, з лінгвістичної точки зору морська англійська мова є певним різновидом професійно орієнтованої англійської мови. Морська англійська мова – це різновид англійської мови, що включає спеціально відібраний та затверджений морською спільнотою мовний матеріал, рекомендований для використання моряками з метою досягнення ефективної комунікації між суднами, з береговими станціями та при виконанні професійних обов’язків на борту судна.

Вагомий внесок у підготовку практичних розробок морської англійської мови належить програмі Леонардо, яка є частиною програми безперервного навчання Європейського Союзу в період 2007–2013 рр. Вона підтримує професійну освіту і навчання разом з європейськими партнерами для покращення підготовки, розвитку навичок та подальшого працевлаштування спеціалістів. На сайті проекту ми знаходимо практичні матеріали для підготовки моряків з англійської мови (www.marina-project.com). Відомий також проект у рамках цієї програми: The EU Leonardo MarTEL Project, що подає розробки тестів для оцінки рівня володіння англійською мовою. Разом з тим, все ще не існує єдиних вимог до рівня знань моряків, тож важко говорити про універсальність цього тестування.

Результатом праці науковців та педагогів, що займаються формуванням іншомовної компетентності майбутніх моряків, став модульний курс морської англійської мови, рекомендований Міжнародною морською організацією (ІМО) до використання та подальшого обговорення [251].

У межах нашого дослідження ми дотримуємося визначення морської англійської мови, що його дає П. Тренкнер (P. Trenkner). На думку вченого, морська англійська мова є інструментом забезпечення комунікації міжнародного морського співтовариства, гарантує безпеку судноводіння і сприяє всебічному розвитку морської галузі [270].

Морська англійська мова є комплексною реалізацією англійської мови, що має такі характерні риси:

- відноситься до певного морського оточення або фону (в процесі судноводіння, при вирішенні ситуацій розходження суднових засобів, запитах при швартуванні або відшвартуванні та інших операціях;
- вживається в певному контексті або ситуаціях (різних сферах спілкування);
- передбачає участь представників суднових або берегових мовних спільнот; – використовується в ситуаціях спілкування, пов'язаних з різними обставинами роботи в морі, коли на успішність комунікації впливають різні чинники (при отриманні або відправці радіотелефонних повідомлень, взаємодії в рульовій рубці і т.п.);
- вживається і формується за певних соціолінгвістичних обставин (специфічна взаємодія між слухачем і мовцем при забезпеченні радіотелефонних переговорів, які часто здійснюються в умовах стресу або навіть паніки).

При навчанні морської англійської мови необхідно враховувати лінгвістичні характеристики англійської мови, властиві морському дискурсу, а саме: тексту і комунікації.

За Я. Хорком, комунікативні навички моряків мають такі складові: побудова команди (лідерство); співіснування; підтримка інших, емпатія і т. п. [239].

За матеріалами С. Козак, спеціалісти морського флоту включені в такі основні сфери спілкування, що потребують вживання іноземної мови: соціально-побутова, адміністративно-трудова, ігри та розваги, релігійна,

суспільна, науково-навчальна, професійно-трудова, соціокультурна, розважально-масова, сімейна [87].

Поняття сфери усного мовленнєвого спілкування було введено В. Скалкіним. Він виокремив 10 сфер усного спілкування, які властиві кожному мовному колективу. Саме ці сфери спілкування вважаються притаманними морякам [160].

З огляду на проблематику нашого дослідження і безперечність процесу глобалізації в морській галузі ми розглянемо ще одну специфічну сферу комунікативної активності моряків – міжнародний екіпаж.

На підставі аналізу участі спеціалістів морського флоту в різних формах іншомовного спілкування, С. Козак дійшла висновку, що найбільша частка в них належить неофіційній індивідуальній та груповій діловій бесіді. Менша відсоткова частка участі належить неофіційній вільній індивідуальній та груповій бесіді й офіційному індивідуальному контакту. Найменша частка участі моряків у спілкуванні англійською мовою належить офіційній груповій бесіді та публічному спілкуванню [87].

Ці дані вкотре підтверджують важливість розвитку в майбутніх моряків, крім навичок іншомовного професійного спілкування, ще й навичок саме іншомовного міжособистісного спілкування.

Науковці С. Козак [87] та Л. Ступіна [165] проводили дослідження педагогічних аспектів формування іншомовної компетентності майбутніх моряків. Ми ж досліджуємо психолого-педагогічні засади цього процесу, тому пропонуємо власну класифікацію її компонентів.

1. Змістовно-процесуальний компонент:

Психолінгвістичний аспект охоплює:

- вміння контролювати та змінювати якісні характеристики голосу;
- вміння контролювати мовну тривожність;
- екстралінгвістичні перцептивні вміння.

Міжкультурний аспект об'єднує такі особистісні якості, вміння та навички:

- толерантність до представників інших культур;

- здатність свідомо будувати сценарії культурної взаємодії;
- володіння стратегіями та тактиками для розв’язання крос-культурних конфліктів та попередження їх негативних наслідків;
- володіння навичкою неупередженого вивчення культур.

Когнітивний аспект охоплює такі сторони комунікативної діяльності:

- раціоналізм в емоційній сфері;
- уміння раціонально мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення.

Стратегічний аспект об’єднує розвиток таких вмінь:

- вміння використовувати різні комунікативні стратегії для розв’язання комунікативних завдань;
- володіння правилами підтримування контакту з співрозмовником;
- вміння планувати комунікативний акт і забезпечувати ефект власного повідомлення;
- уміння визначити труднощі спілкування і використовувати засоби переформулювання повідомлення.

2. Мотиваційно-цільовий компонент:

- потреба особистості в спілкуванні;
- навички спілкування для досягнення поставленої мети.

3. Морально-соціальний компонент:

- володіння правилами етикету, ритуалів, моральними нормами поведінки, прийнятими в іншомовних культурах;
- володіння навичками соціоморального пошуку в незнайомих культурних осередках.

Враховуючи аналіз наукової літератури з тематики дослідження можемо дійти висновку, що іншомовна компетентність моряка містить три компоненти: змістовно-процесуальний, мотиваційно-цільовий та морально-соціальний. У змістовно-процесуальному компоненті, в свою чергу, можна виділити чотири аспекти: психолінгвістичний, міжкультурний, когнітивний та стратегічний.

1.3. Аналіз утруднень іншомовного спілкування

Для визначення чинників формування успішного іншомовного спілкування необхідно усвідомлювати утруднення спілкування в цілому.

У зв'язку з цим, М. Варій зазначає, що оскільки «спілкування – це взаємодія принаймні двох людей, то труднощі його перебігу може породжувати один з учасників чи відразу обидва» [42, с. 240]. Автор стверджує, що причинами утруднення можуть бути неправильна оцінка партнера зі спілкування, неправильні уявлення про власні можливості, вживання неадекватних до ситуації форм передавання інформації. Одним з проявів неефективності комунікації є суб'єктивне відчуття нерозуміння партнера, неможливість створити його цілісний образ і, як результат, правильно організувати свої дії (орієнтовний компонент). Важливе місце у спілкуванні належить інструментальному компоненту, а саме: вмінню адекватно висловлювати свої думки, обирати відповідний спосіб комунікації, скоординований з інформацією про партнера та його дії.

Також утруднення в спілкуванні можуть виникати через належність учасників спілкування до різних вікових груп [149]. Дослідження, в яких безпосередньо розглядаються мовні засоби, які люди використовують у міжгрупових (вікових) зіткненнях, показують, що люди різних поколінь спілкуються з користю для їх власної вікової групи і не зважають на особливості іншої вікової групи.

Утруднення можуть бути пов'язані з процесом входження особистості в групу. Так, студенти на плавальній практиці приєднуються до вже сформованого екіпажу, тому формування вміння приєднатися у спілкуванні до вже сформованої групи є нагальним.

Комунікативні бар'єри належать до соціально-психологічних утруднень спілкування, пов'язаних з різною соціальною та етнічною приналежністю його учасників. М. Філоненко виділяє такі типи комунікативних бар'єрів:

Бар'єр взаєморозуміння – це фонетичне нерозуміння, зумовлене невиразністю мовлення.

Семантичний бар'єр розуміння – використання різних значень слів.

Стилістичний бар'єр розуміння – невідповідність стилю мовлення ситуації.

Логічний бар'єр розуміння – логіка викладення інформації складна чи суперечить манері доказів співрозмовника.

Соціально-культурний бар'єр розуміння – соціальні, політичні, релігійні чи професійні відмінності, що призводять до різних трактувань тих самих понять.

Бар'єр авторитету – чим вищий статус того, хто говорить, тим менше виникає комунікативних бар'єрів [188].

У контексті педагогічної психології варто зробити акцент на особливі види утруднень спілкування. Так, для забезпечення успішної діяльності екіпажу потрібне вміння співпрацювати. М. Варій звертає особливу увагу на утруднення, пов'язані з індивідуально-особистісними відмінностями учасників процесу спілкування. Автор стверджує, що центрованість на собі призводить до нездатності сприймати думки та уявлення співрозмовника. В емоційному аспекті це реалізується у нерозумінні переживань співрозмовника, а у поведінці – у нескоординованості з діями співрозмовника. При виконанні функціональних обов'язків моряка така нескоординованість може призвести до фатальних наслідків.

Пізнавальна складність особистості (когнітивний аспект) впливає на успішність вироблення у неї навичок спілкування і сприяє розвитку загальних комунікативних здібностей, лідерських якостей, вміння встановлювати дружні стосунки та уникати конфліктів.

До специфічних утруднень іншомовного спілкування належать тривожність та сором'язливість [15], [207].

Загальні утруднення іншомовної компетентності стосуються лінгвістичного аспекту, а саме формування навичок аудіювання, читання, письма, діалогічного та монологічного мовлення.

Набуття студентами іншомовної компетентності у процесі навчання іноземної мови пов'язане із здатністю трансформувати різні мовленнєві навички в складні мовленнєві вміння, підкріплені комунікативними стратегіями. Це інструменти вирішення проблеми, що є актуальною, для досягнення комунікативної мети. Опанування цих стратегій дає змогу студенту активізувати особистісні ресурси і в ситуаціях міжкультурного спілкування не тільки використовувати граматичні структури та лексичні одиниці, а й адекватно реагувати на співрозмовника.

В усному спілкуванні мовець та слухач мають поділяти інтереси один одного, інакше спілкування іншою мовою ускладнюється. Л. Барна виокремлює кілька факторів, що викликають утруднення спілкування: неправильні припущення, мовні розбіжності, невербальні непорозуміння. До найбільш важливих утруднень автор відносить ситуацію, коли мовець і слухач не поділяють однакові цінності [213].

Інші науковці в галузі лінгвістики – зокрема, З. Дорней і М. Скот–стверджують, що утруднення спілкування іноземною мовою зумовлені чотирма такими проблемами: браком ресурсу, тиском часу (брак часу на роздум), особистісними проблемами продуктивності та іншими проблеми продуктивності. Брак ресурсу означає недостатній рівень знання системи мови – граматики та словникових одиниць. Тиск часу виникає через потребу у спонтанному мовленні. Особистісні проблеми продуктивності виявляються в розумінні своїх граматичних та фонетичних помилок в оформленні фрази. Інші проблеми продуктивності пов'язані з утрудненнями сприймання інформації [225].

До бар'єрів іншомовного спілкування відносяться такі:

– межа нашої уяви в процесі перекодування думок, образів, почуттів у слова;

- словниковий запас комунікатора й словниковий запас реципієнта;
- здатність реципієнта розуміти значення слів;
- обмеженість обсягу пам'яті тощо.

Серед причин виникнення утруднень при формуванні у студентів іншомовної компетентності виділяють такі:

- низький рівень лінгвістичної компетентності;
- несформованість механізму самоконтролю;
- низький рівень мотивації до вивчення іноземної мови та орієнтації на пізнання як на цінність;
- соціокультурні розбіжності в системі мов;
- ігнорування індивідуальних та вікових факторів [115].

При навчанні іноземної мови необхідно зважати, на думку О. Волобуєвої, на психологічні труднощі, з якими стикається студент. Ці психологічні утруднення пов'язані з численними психологічними бар'єрами, джерелом яких є здебільшого негативні емоції та психічні стани: невпевненість у собі, сором'язливість, побоювання сказати «щось не так», страх говорити в присутності інших, комплекс меншовартості, «мовний бар'єр», усвідомлення вузькості свого світогляду тощо [48].

Для подолання цих психологічних бар'єрів викладачеві іноземної мови слід враховувати індивідуальні та вікові особливості студента і загальні характеристики навчальної групи. О. Волобуєва вважає, що для успішного застосування знань у подальшій професійній діяльності важливе значення має оволодіння достатнім рівнем іноземної мови й обсягом *лінгвокраїнознавчих знань*. Лінгвокраїнознавство є засобом психологічної адаптації до духовних цінностей не лише країни, мова якої є предметом навчання, а й інших культур. Сутність лінгвокраїнознавчого аспекту пов'язана з вивчення іншомовної культури, організацією такого процесу, за якого суб'єкти навчання можуть активно ознайомлюватися із сучасною дійсністю іншої країни.

Таким чином, для подолання комунікативних утруднень майбутні моряки мають опанувати ключові лінгвістичні, психолінгвістичні і екстралінгвістичні навички:

- 1) психоакустичні, фонологічні та артикуляційні (здатність висловити себе ефективно через мовлення);
- 2) сприймання чи перцепція (бути в змозі розпізнавати й розуміти слово, мову тіла й вираз обличчя);
- 3) вміння слухати (здатність уважно слухати те, що говорять);
- 4) здатність до утримання в пам'яті інформації та до пригадування (здатність згадати раніше отриману інформацію);
- 5) здатність до експресії (бути компетентним у вираженні почуттів та емоцій у прийнятній формі);
- 6) здатність до соціальної перцепції чи взаємодії (здатність ставитися до інших соціально прийнятним способом, яка відіграє ключову роль у сприянні соціальній інтеграції).

Формування іншомовної компетентності моряка – це розвиток всіх її структурних компонентів: змістовно-процесуального (психолінгвістичний, міжкультурний, когнітивний та стратегічний аспекти), мотиваційно-цільового та морально-соціального. Відтак, утруднення можуть виникати при формуванні кожного з цих компонентів.

Висновки до першого розділу

У першому розділі проаналізовано різні підходи до трактування основних теоретичних понять нашого дослідження.

Виходячи з теми дослідження, особливу увагу приділено розкриттю сутності понять «компетентність» та «компетентнісний підхід». Визначено, що для морської освіти компетентнісний підхід – це поєднання цілей освіти з відбором змісту освіти, відповідною організацією освітнього процесу та оцінкою його результатів.

Розгляд поняття «компетентність» показав, що серед різноманіття його опису найбільш важливим для нашого дослідження є його розуміння як поняття, що логічно походить від ставлення до цінностей.

Серед ключових компетентностей, виокремлених науковцями, вагоме місце посідає іншомовна компетентність. На підставі проаналізованих підходів до формулювання змісту іншомовної компетентності та її структурних компонентів зроблено певні узагальнення:

- 1) під цим поняттям слід розуміти здатність і готовність здійснювати ефективну іншомовну комунікацію не носіями тієї чи іншої мови;
- 2) така здатність і готовність формується на основі певного комплексу компетентностей і якостей особистості, які утворюють структуру іншомовної компетентності особистості.

Показано, що іншомовна компетентність тісно пов'язана з професійною та комунікативною компетентностями і сприяє створенню системи значущих для працівника відносин, умінь та навичок, що дає змогу ефективно реалізовувати процес комунікації іноземною мовою залежно від професійних потреб.

Аналіз психологічних передумов формування іншомовної компетентності включав вивчення соціально-психологічних особливостей морських екіпажів. Нами визначено стадії формування екіпажів як соціальної групи, відмінності в перебігу конфліктів у малих та великих екіпажах,

причини конфліктів у міжнародних екіпажах, темпоральні характеристики рейсу, утруднення перебігу комунікації в процесі рейсу.

Показано нетотожність понять «комунікація» і «спілкування». Важливим є розуміння комунікації як процесу передавання інформації, а спілкування – як окремого її виду, як процесу встановлення взаємного психічного контакту, обміну партнерами із взаємодії ідеями, почуттями та настроями. Комунікативна діяльність моряків під час рейсу передбачає передачу інформації від адресанта до адресата через як через канали усного та писемного мовлення, так і через технічні засоби (радіозв'язок, гучномовець, візуальні сигнальні системи і т. д.). Тому ми виокремили професійну комунікацію моряка та міжособистісне спілкування між членами екіпажу.

З'ясовані основні тенденції, що висвітлені у сучасних психолого-педагогічних джерелах з питань професійного становлення моряків:

- особлива увага приділяється ролі людського фактора в гарантуванні безпеки мореплавства;
- всіма науковцями визнається беззаперечність процесу глобалізації в морській галузі, тому, як результат цього процесу, перед навчальними закладами постають нові виклики;
- ефективне формування змішаних морських екіпажів вимагає глибокого розуміння особливостей взаємодії моряків різних національностей, тому теоретичною основою ефективного формування таких екіпажів стають філософські та психологічні концепції про особливості існування різних культур та їх реалізацію в повсякденному житті.

Аналіз міжкультурної комунікації дав змогу визначити позитивні аспекти стереотипізації для міжкультурної комунікації, специфіку «культурного шоку» як конфлікту, різні виміри культур. На підставі аналізу теорій поколінь введено в обіг термін «міжпоколінне міжрангове спілкування» як компонент іншомовної компетентності майбутнього моряка. Таким чином, особливості міжкультурного спілкування визначаються

особливостями спілкування всередині культури, а толерантність та емпатійність стають специфічними рисами комунікативних процесів.

Аналіз наукової літератури з тематики дослідження дає можливість вважати емоційний інтелект одним із чинників формування ефективної іншомовної компетентності майбутнього моряка. Розвиток емоційного інтелекту дозволить за масою негативних емоцій виявити їх причину (конфлікт декількох переконань), після чого спокійно оцінити ситуацію й відреагувати на неї розумно, з розсудливістю, а не під впливом емоцій.

Враховуючи аналіз наукової літератури з тематики дослідження можемо дійти висновку, що іншомовна компетентність моряка містить три компоненти: змістовно-процесуальний, мотиваційно- цільовий та морально-соціальний. У змістовно-процесуальному компоненті, в свою чергу, можна виділити чотири аспекти: психолінгвістичний, міжкультурний, когнітивний та стратегічний. Описано зміст кожного компонента та всіх аспектів іншомовної компетентності майбутнього моряка, виокремлені складові кожного з компонентів щодо яких здійснюватимуться формувальні, розвивальні та корекційні впливи: вміння контролювати та змінювати якісні характеристики голосу, вміння контролювати мовну тривожність, екстралінгвістичні перцептивні вміння (психолінгвістичний аспект); толерантність до представників інших культур; здатність свідомо будувати сценарії культурної взаємодії; володіння стратегіями і тактиками для розв'язання крос-культурних конфліктів та попередження їх негативних наслідків; володіння навичками неупередженого вивчення культур (міжкультурний аспект); раціоналізм в емоційній сфері, вміння раціонально мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення (когнітивний аспект); вміння використовувати різні комунікативні стратегії для розв'язання комунікативних завдань; володіння правилами підтримання контакту з співрозмовником; вміння планувати комунікативний акт і забезпечувати ефект власного повідомлення; вміння визначати утруднення спілкування та використовувати засоби їх усунення (стратегічний аспект); потреба

особистості у спілкуванні; навички спілкування для досягнення поставленої мети (мотиваційно-цільовий компонент); володіння правилами етикету, знання ритуалів, вміння інтегрувати моральні норми поведінки, прийняті в інших культурах, у свою систему цінностей; володіння навичками соціоморального пошуку в незнайомих культурних осередках (морально-соціальний компонент).

Основні утруднення іншомовної професійної комунікації та міжособистісного спілкування моряка пов'язані із психологічними труднощами спілкування, психолінгвістичними проблемами передачі інформації іноземною мовою та зовнішніми чинниками. Для подолання комунікативних утруднень майбутні моряки мають опанувати ключові лінгвістичні, психолінгвістичні і екстралінгвістичні навички: 1) психоакустичні, фонологічні та артикуляційні (здатність висловити себе ефективно через мовлення); 2) сприймання чи перцепція (бути в змозі розпізнавати й розуміти слово, мову тіла й вираз обличчя); 3) вміння слухати (здатність уважно слухати те, що говорять); 4) здатність до утримання в пам'яті інформації та до пригадування (здатність згадати раніше отриману інформацію); 5) здатність до експресії (бути компетентним у вираженні почуттів та емоцій у прийнятній формі); 6) здатність до соціальної перцепції чи взаємодії (здатність ставитися до інших соціально прийнятним способом, яка відіграє ключову роль у сприянні соціальній інтеграції).

Формування іншомовної компетентності моряка – це розвиток всіх її структурних компонентів: змістовно-процесуального (психолінгвістичний, міжкультурний, когнітивний та стратегічний аспекти), мотиваційно-цільового та морально-соціального. Відтак, утруднення можуть виникати при формуванні кожного з цих компонентів.

На підставі існуючих поглядів на зміст та особливості розвитку іншомовної компетентності працівника морського флоту й результатів аналізу формування поняття «морська англійська мова» ми запропонували власне визначення **іншомовної компетентності моряка**. Вона розуміється

нами як інтегративна властивість особистості, її здатність реалізовувати вміння раціональної комунікації в процесі виконання функціональних обов'язків і використовувати стратегії успішного міжособистісного спілкування з метою гарантування безпеки міжнародного мореплавства та власної безпеки засобами мови міжнародного спілкування.

У дослідженні ми беремо за основу ідею, згідно з якою головною метою вивчення іноземної мови студентами ВНЗ різних напрямків підготовки стає іншомовна компетентність особистості, а бажаним результатом – використання іноземної мови як доступного засобу спілкування і збагачення досвідом фахової підготовки.

Основні результати розділу опубліковано у таких наукових працях:

1. Tyron O. M. Determinants of Successful Everyday Communication of Sailors in International Crews / O. M. Tyron // Journal of Educational and Social Research, MCSER Publishing, Rome-Italy. – vol. 3 № 3 – 2013. – P. 209–212. Available at: <http://dx.doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n3p209>
2. Tyron O. M. Psychological aspects of foreign language competency of future seafarers / O. M. Tyron // Водний транспорт: Збірн. наук. праць. – 2013. – №2(17). – С. 169–172.
3. Тирон О. М. Особистість моряка в сучасній психолого-педагогічній літературі зарубіжних науковців / О. М. Тирон // Водний транспорт: Збірн. наук. праць. – 2015. – №1(22). – С. 192–199.
4. Тирон О.М. Соціально-психологічні особливості морських екіпажів як підґрунтя формування іншомовної компетентності моряків / О.М. Тирон // Наука і освіта. – 2016. – № 2–3.– С. 56–60.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Основними завданнями емпіричного етапу роботи стали:

- визначення чинників формування іншомовної компетентності майбутнього моряка та комунікативних утруднень, які виникають у студентів під час плавальної практики в міжнародних екіпажах;
- розробка та апробація технології психотехнічного супроводу підвищення ефективності формування іншомовної компетентності майбутнього моряка в процесі проходження плавальної практики в міжнародних екіпажах та опанування навчальної програми з англійської мови.

Теоретичною основою організації емпіричного дослідження стали наукові праці А. Анастасі [4], І. Архипової [14], О. Бондарчук [31], О. Галяна, І. Галян [52], Б. Дерманова [61], В. Дружиніна [64], Т. Дуткевич, О. Савицької [65], М. Корольчука [91], Б. Смірнова, Є. Довгополової [163], О. Істоміної [77], Ф. Франселли, Д. Баннистер [190], С. Максименка [110], А. Шмельова, В. Похилько, А. Козловської-Тельнової [200].

2.1. Основні етапи та методи емпіричного дослідження

Експериментально-дослідницька робота проходила такі етапи:

1. Визначення мети та завдань експериментального дослідження.
2. Обґрунтування вибору дослідницького інструментарію та організації дослідження, спрямованого на встановлення чинників формування іншомовної компетентності майбутнього моряка і з'ясування комунікативних утруднень, які виникають у студентів під час плавальної практики в міжнародних екіпажах, а саме:
 - розробка анкет та підбір методик;

– підбір груп для діагностування рівня розвитку компонентів іншомовної компетентності, експериментальних та контрольних груп.

3. Розробка та апробація технології психотехнічного супроводу формування іншомовної компетентності майбутнього моряка в процесі проходження плавальної практики в міжнародних екіпажах та під час опанування навчальної програми з англійської мови.

4. Розробка методів психологічної корекції комунікативних навичок з метою навчити майбутніх моряків розвивати та вдосконалювати навички успішного професійного та міжособистісного спілкування.

5. Аналіз одержаних результатів, формулювання висновків, розробка методичних рекомендацій щодо ефективного формування іншомовної компетентності студентів морського навчального закладу.

Для розв'язання поставлених завдань застосовано комплекс методів наукового дослідження.

Із групи **організаційних** методів використовували *порівняльний* (порівняння розвитку комунікативних характеристик різних студентських груп досліджуваних), *лонгітюдний* (вивчення динаміки психолінгвістичних показників, отриманих в процесі кількарічних спостережень, моніторинг емоційного та психічного стану) та *комплексний* (міждисциплінарний характер досліджень) методи.

Із групи методів **емпіричного дослідження** були застосовані обсерваційні (спостереження та самоспостереження) і психодіагностичні (тести, анкети, опитувальники, інтерв'ю, бесіди) методи.

Із групи методів **опрацювання даних** використовували кількісні методи (первинне опрацювання: табулювання та побудова діаграм і вторинне опрацювання даних: шкалування, дескриптивна статистика, частотний та факторний аналіз) та якісні методи (диференціювання матеріалу за типами, групами, варіантами).

Із групи **інтерпретаційних методів** – структурний (інтерпретація матеріалу дослідження в характеристиках елементів системи та типів зв'язків

між ними), функціональний (орієнтація на вивчення функцій об'єктів та їх зв'язку з оточенням, виходячи з принципу саморегулювання та підтримки рівноваги об'єктів дійсності) і комплексний (вивчення об'єкта методами психології, психолінгвістики, педагогіки) методи.

2.2. Методи психолого-педагогічного аналізу іншомовної компетентності

Вивчення міжнародних документів здійснювали з метою отримання точного уявлення про психологічні особливості професійної діяльності моряків, про режим та умови праці.

Опитування студентів й експертів проводили у формі інтерв'ю (бесіди), анкетування та збору експертних оцінок. Бесіда включається як додатковий метод на першому етапі дослідження, коли збирається початкова інформація, даються інструкції та мотивуються ті, кого досліджують, й на останньому його етапі – у формі постекспериментального інтерв'ю [64, с. 35]. Проведені нами бесіди дали можливість проаналізувати та узагальнити індивідуальні судження досліджуваних, скласти враження про їх ставлення до різних аспектів процесу спілкування як діяльності.

У процесі *анкетування* ми отримали письмові відповіді на сукупність запитань.

У нашому дослідженні оцінювання (*експертні оцінки*) іншомовної компетентності студента здійснювалося незалежно трьома компетентними організаціями (крюїнговими компаніями, що забезпечують міжнародні морські судна персоналом).

У дослідженні також здійснювався *аналіз помилкових дій* – систематизація помилок у спілкуванні, з'ясування їх причин та наслідків, встановлення ролі психологічних факторів у виникненні помилок та визначення можливості їх профілактики через активізацію іншомовної підготовки.

Основою дослідження було *інтерв'ювання* як усний опитувальний діагностичний метод. Саме цей метод дав змогу проникнути у внутрішній світ досліджуваних та зрозуміти їхні проблеми. Ми проводили напівстандартизоване інтерв'ю, де використовували обов'язкові запитання стосовно утруднень у спілкуванні іноземною мовою та інших труднощів у спілкуванні з членами екіпажу. Проводили інтерв'ю і з роботодавцями, керівниками кріюінгових компаній, суперінтендантами для з'ясування їх вимог до іншомовної компетентності моряка. Ми намагалися з'ясувати критерії оцінювання рівня сформованості іншомовної компетентності студента закладу морського спрямування інспекторами кріюінгових компаній і проаналізувати витoki їх невдоволення рівнем мовної підготовки студентів з метою віднайдення психолого-педагогічних можливостей скоригувати невідповідність між рівнем підготовки студентів та вимогами роботодавців.

Для визначення чинників та моделей формування іншомовної компетентності майбутніх моряків застосовували багатофакторні опитувальники, які в процесі багаторічного використання в психодіагностичній практиці підтвердили свою високу надійність і валідність, і власні опитувальники, що дають специфічну інформацію про досліджувану виборку.

2.3. Методи визначення чинників формування іншомовної компетентності майбутніх моряків

2.3.1. Обґрунтування вибору методів дослідження

Мета першого етапу – визначення чинників впливу на процес формування іншомовної компетентності студентів, що визначає успішність їх професійного та повсякденного іншомовного спілкування в процесі проходження плавальної практики в міжнародних екіпажах, а також перевірка припущення про вплив емоційної сфери, психічного стану та

специфічних умов життєдіяльності моряка на ефективність комунікативної діяльності на судні.

Зауважимо, що предметом нашого дослідження є саме іншомовна комунікація в умовах роботи на морі в міжнародному екіпажі. З цією метою було проведено індивідуальне опитування студентів, які проходили плавальну практику під іноземним прапором у міжнародних екіпажах.

План індивідуальної бесіди зі студентами після плавальної практики

Опитування проводиться у вигляді дружньої бесіди, результатом якої має бути така інформація:

1. Загальні відомості про плавальну практику студента, а саме: порт приписки судна, тип судна, тривалість рейсу.
2. Відомості про склад екіпажу: кількість, національний склад, національність судновласника, національності представників офіцерського складу, національності нижчих рангів.
3. Відомості про умови життєдіяльності на судні (вдома, загроза піратських нападів тощо).
4. Відомості про сфери й особливості вживання (розваги, вільний час, вихід на берег в іноземних портах) іноземної мови:
 - чи комфортно вам було спілкуватися;
 - чи вільно ви спілкувалися з офіцерським складом на розважальних заходах;
 - чи відчували ви відмінності в поведінці азійських та європейських моряків;
 - що вражало вас в поведінці представників східних культур та чи впливало це на успішність вашого спілкування.
5. Відомості про загальний психологічний клімат на судні, а також про наявність конфліктних ситуацій.
6. Самооцінка рівня сформованості навичок іншомовного повсякденного спілкування на судні з міжнародним екіпажем.
7. Чи отримували студенти задоволення від спілкування з членами екіпажу.

8. Які фактори створювали труднощі для отримання задоволення від спілкування англійською мовою.

Результати опитування були узагальнені за такими факторами:

- мовні утруднення спілкування;
- культурологічні утруднення спілкування;
- утруднення, пов'язані з умовами життєдіяльності;
- інші утруднення.

План індивідуальної бесіди з представником—експертом крюїнгової компанії

1. Особливості процедури проходження співбесіди з визначення рівня іншомовної компетентності (компоненти співбесіди).
2. Вимоги круїнгових компаній до рівня сформованості іншомовної компетентності (критерії оцінювання, вимоги та ін.).
3. Загальні поради круїнгів щодо вдосконалення методів формування іншомовної компетентності кадетів.

Інтерпретація результатів

Після співбесіди здійснювалося узагальнення результатів.

Методи дослідження виокремлених нами в першому розділі дослідження компонентів іншомовної компетентності майбутнього моряка надано в таблиці 2.1.

**Методи дослідження компонентів іншомовної компетентності
майбутнього моряка**

Компо- нент		Показ- ник	Методи	Мета використання
Змістовно-процесуальний	Психолінгвістичний аспект	Стан мовлення	Встановлення індивідуального профілю аудитор (слухача);	– визначити рівень розвитку перцептивних навичок (сприймання мовлення);
			Визначення особистого семантичного мовленнєвого профілю;	– проаналізувати вміння контролювати силу голосу; – проаналізувати якісні характеристики мовлення;
			«Шкала оцінки комунікативних мовленнєвих навичок» (Р. Еріксон, адаптація В. Калягіна, Л. Мацько);	– встановити рівень сформованості вміння контролювати мовленнєву тривожність;
	Міжкультурний аспект	ефективність реакцій	Тест «Визначення стереотипів суджень про моряків різних національностей» Херма ван Доклума; «Оцінка толерантності та стереотипності в ставленні до представників інших національностей» (авт. опитувальник);	– з'ясувати стереотипні уявлення; вміння пристосовуватися; рівень розвиненості толерантного ставлення в крос-культурному спілкуванні;
			Методика визначення типових способів реагування на конфліктну ситуацію (опитувальник К. Томаса адаптований Н. Гришиною);	– визначити рівень сформованості комунікативних навичок в конфліктних ситуаціях у крос-культурному спілкуванні;
			Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича; «Спроможність інтегрувати елементи інших культур в свою систему цінностей» (авт. опитувальник);	– оцінити вміння інтегрувати елементи інших культур у свою систему цінностей;
	Стратегічний аспект	Здатність обирати правильні стратегії	Тест «Визначення утруднень іншомовного спілкування на борту судна» (авт. опитувальник);	– встановити сформованість вміння розпізнавати утруднення спілкування; вміння обирати стратегії;

	Когнітивний аспект	Рационалізм в емоційній сфері, вміння раціонально мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення.	Методика оцінки «емоційного інтелекту» (опитувальник EQ Н. Холла);	– визначити рівень сформованості емоційного інтелекту;
			Шкала оцінки значущості емоцій (методика Б. Додонова);	– з’ясувати вплив емоційного стану на контент спілкування;
			тест визначення готовності до ризику (за Г. Шубертом);	– з’ясувати вплив ставлення до ризику на поміркованість суджень;
			Шкала тривожності Тейлора, адаптація М. Пейсахова;	– проаналізувати вплив загальної тривожності на тривожність іншомовного мовлення;
Мотиваційно-цільовий		Комунікабельність	Тест діагностування загального рівня комунікабельності (за В. Ряховським);	– визначити загальний рівень комунікабельності;
			Тест оцінка комунікативних і організаторських здібностей (за Б. Федоришиним);	– встановити рівень сформованості комунікативних та організаторських здібностей;
Морально-соціальний		Агресивність, конфліктність	Методика «Особистісна агресивність і конфліктність» (Є. Ільїн, П. Ковальов);	– з’ясувати рівень сформованості комунікативних навичок реагування у конфліктній ситуації;
		Емпатія	Тест «Визначення спроможності до емпатії» (на базі тесту І. Юсупова).	– визначити рівень сформованості спроможності до емпатії.

Обрані методи емпіричного дослідження дають можливість розкрити психолого-лінгвістичні аспекти формування іншомовної компетентності майбутніх моряків. Результати інтерв’ю та тестів доводять доцільність розробки тих чи інших вправ, аргументують їх кількість та інтенсивність впровадження в навчально-професійну підготовку студентів.

2.3.2. Опис методів дослідження

Психолінгвістичний аспект змістовно-процесуального компоненту іншомовної компетентності майбутнього моряка

Теоретичною основою дослідження психолінгвістичного аспекту змістовно-процесуального компонента іншомовної компетентності майбутнього моряка стала психолінгвістична теорія породження мовлення, розроблена представниками Московської психолінгвістичної школи. Витоки їх поглядів пов'язані з працями Л. Виготського, концепцією діяльності, яка була висунута в 1950–1970-х роках О. М. Леонтьєвим і передували якій праці О. Лурія та М. Жинкіна.

Для розкриття змісту психолінгвістичного аспекту, ми також звернулись до рефлексивної психолінгвістики, оскільки більшість психолінгвістичних методик, починаючи з семантичного диференціала Ч. Осгуда, має рефлексивний характер, тобто пов'язана з деякими судженнями досліджуваних про своє мовлення або про мову.

До того психолінгвісти говорять про різні рівні сприймання мови. У сучасній психології найбільш поширене виділення трьох рівнів її сприймання: сенсорного, перцептивного і смислового. Перший, як правило, співвідноситься в лінгвістиці зі звуковим рівнем (ізолюваних звуків), другий – із словесним (ізолюваних слів) і третій – з текстовим.

Згідно з ідеями І. Зимньої та С. Рубінштейна, осмислення є необхідним рівнем сприймання мовлення.

Основою акустичної теорії сприймання на слух є положення про ступеневе сприймання рецепієнтом потоку мовлення з подальшим упізнанням ланцюга елементів. Мінімальною одиницею сприйняття усного мовлення вважається склад [68, с. 72 – 73].

Тим часом І. Зимня розробила фази сенсорно-перцептивного опрацювання мовленнєвого сигналу.

На сенсорному рівні це такі фази:

- акустичне розкладання та перехід на код нервових імпульсів;
- виділення та утримання в пам'яті часових ознак, необхідних для прийняття рішення про фразу.

На перцептивному рівні такі фази:

- первинний синтез слова, який ґрунтується на операціях розпізнавання;
- повний синтез слова, набуття ним категоріальних розпізнавальних та індивідуальних ознак;
- фразовий синтез слів у систему повідомлення;
- вторинне аналітико-синтетичне опрацювання слів для визначення смислу;
- розуміння думки та утримання через певний замінник;
- перехід на натуральний внутрішній код.

О. Тарнопольський зазначає, що таке фразове розуміння мовлення має стати текстовим і виділяє фази слухання як мовленнєвої діяльності:

- мотиваційно-спонукальну;
- орієнтувально-дослідну (внутрішнє відтворення чужого мовлення).

На підставі прогнозу в процесі внутрішнього мовлення створюється матриця висловлювання, йде інтегрування смислу фрази, а потім – повідомлення.

- фазу виконавчої дії (висновок) [166, с. 127–130].

А. Венцов і В. Касевич наголошують, що відображаючи реальний процес сприймання мовлення необхідно зважати на стадію, коли в розпорядженні слухача є тільки одне джерело інформації – акустичний сигнал. Перцептивні механізми включають модуль, який безпосередньо працює з інформацією, яка співвідноситься з психоакустичним модулем. Вчені зазначають, що мовленнєвій перцептивності передуює саме психоакустичний модуль. [43, с.55–56].

Л. Калмикова зазначає, що «ігнорування психолінгвістики як практичного засобу, що допомагає бачити й розуміти внутрішній механізм сприймання інформації людиною, а також на достатньо науково обґрунтованому рівні самокерувати ним, спричиняє в кінцевому підсумку

менш якісну підготовленість будь-якого спеціаліста до практичної діяльності [82].

На підґрунті цих теоретичних положень розроблено методологію і визначено методи експериментального психолінгвістичного дослідження, якими ми керувалися в нашій роботі.

Оцінка різних властивостей мовлення за допомогою методу семантичного диференціалу

Успішна комунікація студентів на судні залежить не тільки від того, що сказано, а й від того, як це сказано. Тому доцільно скласти мовленнєвий профіль студента. Ми оцінили властивості мовлення студентів за допомогою методу семантичного диференціала (Додаток М, табл. 1–5).

Тестування проводиться у три етапи:

1. Складання особистого семантичного мовленнєвого профілю.
2. Визначення уявлення про ідеальне мовлення.
3. Складання експертного мовленнєвого профілю (профіль складають чи викладач, чи хтось із друзів).
4. Інтерпретація результатів.

Індивідуальний профіль аудитора (слухача)

Доцільно також складання індивідуального профілю аудитора. Для ефективного спілкування необхідні навички як мовця, так і слухача.

Студенти мають відповісти на запитання, що стосуються різних аспектів аудіювання і подати результати графічно на осях.

Питання до аудитора (слухача):

1. Чи легко я відволікаюсь під час слухання?
2. Чи роблю я вигляд, що слухаю?
3. Чи слухаю я тільки із ввічливості?
4. Коли співрозмовник говорить повільно, чи починаю я мріяти?
5. Чи слухаю я, коли слухати набридло?
6. Чи часто я перепиняю співрозмовника?
7. Можливо, я не слухаю, а обмірковую свою відповідь?

8. Чи не роблю я поквапливих висновків?
9. Чи намагаюсь я зберегти в пам'яті основні факти?
10. Чи займаю я негативну позицію щодо мовця?

Зразок оптимального графіка

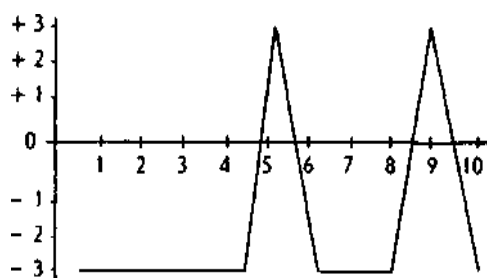


Рис.2.1. Ідеальний профіль аудитора (слухача)

Інтерпретацію результатів здійснюємо за загальноприйнятими рекомендаціями [20, с. 72].

Шкала оцінки комунікативних навичок

(шкала Р. Еріксона, адаптація В. Калягіна і Л. Мацько)

Для отримання повної картини стану розвитку мовлення студентів, доцільно застосування тесту на визначення рівня тривожності мовлення, що дасть нам якісні характеристики мовлення мовця. Саме тривожність може бути одним з мовних бар'єрів, що його відчують студенти, спілкуючись в міжнародному екіпажі.

Нами планувалося визначити таке: 1) загальну мовленнєву тривожність та 2) іншомовну мовленнєву тривожність. Перший варіант тесту починався так: «Коли я говорю рідною мовою, моя мова справляє гарне враження і т. д.», а в другому варіанті кожне твердження починалося так: «Коли я говорю англійською мовою, моя мова справляє гарне враження і т. д.». Досліджуваній має біля кожного речення поставити знак «+» чи «-». Якщо висловлення чи судження про характеристику мовлення чи мовної поведінки його не стосується, досліджуваній ставить знак «-». Список тверджень надано у додатку Н.

Пункти шкали поділяються на три субшкали відповідно до спрямованості тривоги на:

мовлення – твердження 1, 8, 9, 14, 15, 16, 19, 23;

спілкування – твердження 2, 3, 4, 5, 10, 13, 18, 21;

впевненість – твердження 6, 7, 11, 12, 17, 20, 22, 24.

При порівнянні індивідуальних відповідей з «ключовими», ми підраховуємо загальну кількість відповідей, що співпали.

Ключові відповіді – «-» на твердження 1, 2, 3, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 17, 19, 22;

«+» на твердження 4, 5, 6, 9, 10, 14, 16, 18, 20, 21, 23, 24.

1 – 3 бали – завищена самооцінка;

4 – 6 бали – підвищена тривожність;

7 і більше – висока тривожність.

Для віднайдення шляхів усунення мовленнєвої тривожності (за умови виявлення цієї тривожності) доцільно проаналізувати загальний рівень тривожності тих самих респондентів.

Міжкультурний аспект змістовно-процесуального компонента іншомовної компетентності майбутнього моряка

Слід зазначити, що існує мало методик, розроблених для проведення міжкультурних досліджень. Часто застосовують модифікації методу «Семантичний диференціал Ч. Осгуда, модифікації тесту особистісних конструктів Дж. Келлі. До оригінальних методів відносять методику «Типи особистісної ідентичності», розроблену Г. Солдатовою і С. Рижовою та методику «Культурно-ціннісний диференціал», розроблений Г. Солдатовою, І. Кузнецовим і С. Рижовою.

Ми використали тест **«Визначення стереотипів судження про моряків різних національностей»**, розроблений Херма ван Доклумом [222, с. 24]. Названий тест подібний до вищезгаданих методик, але вже застосовувався для дослідження міжкультурних аспектів життєдіяльності моряків.

У першому розділі ми визначили ті країни, з якими здебільшого працюватимуть українські студенти в процесі проходження плавальної практики в міжнародному екіпажі, тому ми запропонували досліджуванним через тест висловити свою думку про моряків цих національностей.

Таблиця 2.2

Тест на визначення стереотипів судження про моряків різних національностей

Коли я думаю про _____ людей, я думаю про людей, які....

№	Твердження	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Твердження
1.	Добрий	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Недобрий
2.	Здоровий	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Хворобливий
3.	Чесний	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Нечесний
4.	Щасливий	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Засмучений
5.	Тихий	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Галасливий
6.	Працьовитий	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Лінивий
7.	Релігійний	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Нерелігійний
8.	Бідний	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Багатий
9.	Войовничий	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Мирний
10.	Прогресивний	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Традиційний
11.	Шанобливий	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Нешанобливий
12.	Толерантний	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Нетолерантний

Маємо зазначити, що цей тест не вивчає культурологічні аспекти вищеназваних країн, а метою його виконання є:

- з'ясування наявності та змісту стереотипних уявлень у ставленнях респондентів до інших моряків;
- визначення рівня сформованості толерантного ставлення до культурних відмінностей, інших людей.

Інтерпретація результатів

Основою інтерпретації будуть такі положення про стереотипи:

- 1) головною рисою стереотипів є їх детермінованість культурою – уявлення людини про світ формуються під впливом культурного оточення, в якому вона живе;
- 2) стереотипи поділяє більшість людей, але вони можуть

змінюватися залежно від історичної, міжнародної, а також внутрішньополітичної ситуації в країні; 3) стереотип – це відносно стійкий узагальнюючий образ або ряд характеристик (нерідко помилкових), які, на думку більшості людей, властиві представникам свого власного культурного та мовного простору чи представникам інших націй; 4) у процесі сприймання стереотипів культури іншого народу формується певне ставлення до них, найчастіше вони сприймаються як щось чуже; так виникає конфлікт культур – результат розбіжностей прийнятого у своїй і чужій для реципієнта культурі; 5) зіткнення стереотипів, характерних для різних культур, може створити труднощі у спілкуванні, стати причиною «культурного шоку» і, таким чином, призвести до нерозуміння культури іншого народу [69].

Нами розроблений опитувальник для *оцінки толерантності та стереотипності в ставленні до представників інших національностей* (Додаток К).

Мета опитування:

- встановлення стереотипів у сприйманні представників інших національностей;
- визначення рівня сформованості толерантного ставлення до інших культур.

Реагування на крос-культурні конфлікти у міжнародних екіпажах

*Методика визначення типових способів реагування
на конфліктну ситуацію*

(опитувальник К. Томаса, адаптований Н. Гришиною – Додаток В)

За допомогою цієї методики можна з'ясувати, наскільки досліджуваний схильний до суперництва і співробітництва в різних групах, прагне до компромісів, уникає конфліктів чи, навпаки, намагається загострити їх, а також оцінити міру його адаптації до спільної діяльності. Досліджуваний має підкреслити або записати на аркуші літери «А» чи «Б», що відповідають тому рішення, яке він вважає правильним. Отримані результати порівнюють між собою для встановлення тих форм соціальної поведінки в ситуації конфлікту,

до яких найбільшою мірою схильний досліджуваний, а також тенденції організації взаємин у складних умовах.

Визначення спроможності інтегрувати елементи інших культур у свою систему цінностей

Оцінка спроможності інтегрувати елементи інших культур у свою систему цінностей здійснена на основі «Психодіагностики ціннісних орієнтацій» М. Рокича (Додаток 3) та авторського опитувальника.

За розробленою нами методикою проведена оцінка рівня сформованості у студентів навичок порівняльного неупередженого вивчення ціннісних орієнтацій та готовності до вивчення культур інших країн.

У низці досліджень виділяються важливі відмінності між культурами в аспекті їх цінностей і у прагненні до співпраці, а також у їх спільній поведінці. У першому розділі роботи ми описали ряд теорій, що характеризують психологічні особливості різних культур. Популярною є також класифікація Х. Тріандіса, який сформулював поняття «культурний синдром» – певний набір цінностей, настановлень, вірувань, норм і моделей поведінки, якими одна культурна група відрізняється від іншої. Основними вимірами культури він вважає «простоту – складність», «індивідуалізм – колективізм», «відкритість – закритість» [61, с. 132].

Методика М. Рокича заснована на прямому ранжуванні списку цінностей. Автор розрізняє два класи цінностей:

- термінальні – переконання в тому, що певна кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути;
- інструментальні – переконання в тому, що певний образ дій або властивість особистості є кращими в будь-якій ситуації.

Цей поділ відповідає традиційному поділу на цінності – цілі і засоби. Інструментальні цінності можуть групуватися в етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи, індивідуалістичні й конформістські цінності,

альтруїстичні цінності, цінності самоствердження й цінності прийняття інших.

Термінальні цінності складаються з переконань в тому, що мета індивідуального існування варта шляху, пройденого до неї – наприклад, активне життя, наявність друзів, цікава робота, матеріальна забезпеченість, здоров'я і т. д.

Для виконання тесту пропонуються два переліки цінностей по 18 позицій у кожному. Досліджуваний повинен проранжувати цінності за ступенем значущості для себе.

*Опитувальник «Спроможність інтегрувати елементи інших культур
у свою систему цінностей»*

Авторський опитувальник складений на основі методики вимірювання етноцентризму [140, с. 211–212]. Мета опитувальника – оцінити такі параметри:

- здатність свідомо будувати сценарії культурної взаємодії;
- навички порівняльного неупередженого вивчення ціннісних орієнтацій.

Сукупність тверджень:

1. Я дуже цікавлюсь звичаями та традиціями інших культур світу.
2. На мою думку, рейтинг цінностей залежить від національності.
3. Я не довіряю людям інших національних культур.
4. Люди, котрі належать до інших культур, поведуться дивно.
5. Я вважаю, що рейтинг цінностей підпорядковується культурологічним теоріям.
6. Український стиль життя найбільш правильний.
7. Чи складно Вам віднаходити відмінності ціннісних орієнтацій у представників різних культур.
8. Відмінності в пріоритетах цінностей не впливають на моє розуміння представників різних національностей під час спілкування.
9. Я можу потоваришувати з людьми будь-якої національної культури.
10. Я поважаю вибір партнера зі спілкування щодо цінностей.

11. Я не дуже поважаю цінності та звичаї інших національних культур.
12. Мене не бентежать цінності та звичаї інших культур світу.
13. Я орієнтуюсь на власні цінності, коли суджу про людей іншої національності.
14. Я вмію пристосовуватися до виявів відмінного від мого ставлення до цінностей.
15. Інші національні культури мають ставитися з повагою до української культури.
16. Я не люблю спілкуватися з представниками інших культур.
17. Українці – високодуховні люди.

Інтерпретація результатів

Студенти дають відповіді на всі твердження, окрім № 3, 4, 11, 12, 16, А – «так» (2 бали), Б – «ні» (0 балів), В – «не можу відповісти» (1 бал). На твердження № 3, 4, 11, 12, 16, А – «так» (0 балів), Б – «ні» (2 бали), В – «не можу відповісти» (1 бал).

Розвиненість здатності свідомо будувати сценарії культурної взаємодії – твердження № 1, 3, 4, 6, 9, 15, 16, 17.

Високий рівень – 14 – 16 балів;

середній рівень – 8 – 13 балів;

низький рівень – до 8 балів;

Володіння навичкою порівняльного неупередженого вивчення ціннісних орієнтацій – твердження № 2, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14.

Високий рівень – 15 – 18 балів;

середній рівень – 9 – 14 балів;

низький рівень – до 9 балів.

Стратегічний аспект змістовно-процесуального компонента іншомовної компетентності майбутнього моряка

Цей аспект іншомовної компетентності включає вміння визначати та аналізувати утруднення спілкування й обирати правильні стратегії їх усунення.

Для оцінки цих вмінь ми розробили тест «Визначення утруднень іншомовного спілкування на борту судна».

Мета тестування за розробленою нами методикою:

- визначити рівень сформованості вміння розпізнавати утруднення спілкування;
- встановити рівень сформованості вміння обирати стратегії подолання комунікативних утруднень;
- з'ясувати характер утруднень спілкування студентів у процесі проходження плавальної практики.

Тест «Визначення утруднень іншомовного спілкування на борту судна» складається з двох частин, а саме:

- ранжування утруднень спілкування в міжнародному екіпажі;
- індивідуальна бесіда за такими запитаннями:
 1. Які можливі шляхи усунення певного утруднення спілкування.
 2. Який шлях із запропонованих найефективніший.
 3. Які дії Ви здійснили б для досягнення мети.
 4. Як Ви оцінюєте результати вжитої стратегії дій (розв'язання задачі).

Інтерпретацію результатів за характером утруднення подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Інтерпретація результатів за характером утруднень

Характер утруднення	Номери запитань	Сума балів: Σ
Мовні утруднення	4, 5	
Культурологічні утруднення	3, 6	
Особливості життєдіяльності	7, 8	
Комунікативні утруднення	1, 2, 9, 10	

Зміст утруднень, які досліджували оцінюють у балах подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Ранжування утруднень спілкування студентів на судні

(за десятибальною шкалою)

№ з/п	Зміст утруднення	\bar{X} бали	Рей- тинг
1.	Я не дуже комунікабельний за своїм характером.		
2.	Я не знаходжу спільних тем для розмови із старшими колегами.		
3.	Культурні відмінності.		
4.	Відчуваю мовний бар'єр.		
5.	Відчуваю нестачу знань.		
6.	Релігійні відмінності.		
7.	Втома.		
8.	Стресовий стан.		
9.	Невміння висловлювати свої емоції та почуття.		
10.	Надаю перевагу самотності.		

Аналіз ранжування утруднень дав можливість визначити рівень їх значущості та характер.

Індивідуальні бесіди щодо стратегій усунення утруднень спілкування дали можливість визначити рівень сформованості стратегічного аспекту як чинника формування іншомовної компетентності майбутнього моряка.

Інтерпретація індивідуальних бесід

Високий рівень сформованості – реципієнт бачить кілька варіантів усунення утруднення спілкування, вміє обрати найефективніший варіант, здатний розробити стратегію подальших дій та адекватно оцінює результати імплементації своєї стратегії розв'язання задачі.

Середній рівень сформованості – досліджуваний бачить тільки один варіант усунення утруднення спілкування, вміє розробити стратегію дій за своїм варіантом розв'язання задачі, не завжди адекватно оцінює результати імплементації своєї стратегії у розв'язання задачі.

Низький рівень сформованості – реципієнт відчуває необхідність розв’язання задачі, потребу в усуненні утруднення спілкування, але не формулює свою стратегію дій для вирішення, для розв’язання задачі.

Когнітивний аспект змістовно-процесуального компонента іншомовної компетентності майбутнього моряка

У когнітивному аспекті іншомовної компетентності майбутнього моряка приділяється особлива увага таким процесам: 1) вивченню перебігу процесу мислення та мовлення у контексті сприйняття ризику студентами під час проходження плавальної практики; 2) діагностиці загальної тривожності як чинника впливу на когнітивну сферу майбутнього моряка – мислення та інтелектуальну діяльність; 3) діагностиці рівня розвитку емоційного інтелекту як фактора впливу на перебіг когнітивних процесів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що підвищена тривожність виникає і реалізується в результаті складної взаємодії когнітивних, афективних і поведінкових реакцій, провокованих впливом на людину різних чинників [15]. Адже «тривожність як риса особистості є найбільш значущим ризик-фактором, що сприяє нервово-психічним захворюванням. Висока тривожність знижує ефективність інтелектуальної діяльності, гальмує її в напружених ситуаціях (наприклад, під час іспитів, заліків); знижує рівень розумової працездатності, викликає невпевненість у своїх здібностях, є однією з причин негативного соціального статусу особистості, бо її поведінка характеризується емоційною невірноваженістю, роздратуванням і може призвести до емоційного стресу» [141, с. 378].

Емоційний стан людини також впливає на перебіг ряду когнітивних процесів, значно їх змінюючи. Саме теоретичні засади когнітивних процесів дають пояснення ефекту такого впливу. До того емоції є необхідним елементом когнітивного функціонування. Вчені зазначають, що в психологічній науці зберігається поділ галузей, що вивчають когнітивні процеси та емоції, але їх зближення може виявитися продуктивним [85, с.

Методика оцінки «емоційного інтелекту»

(опитувальник Н. Холла)

Мета тестування за методикою оцінки емоційного інтелекту:

- визначити рівень розвитку емоційного інтелекту майбутніх моряків;
- перевірити припущення, що рівень емоційного інтелекту підвищується в результаті практичної діяльності, що потребує активної іншомовної комунікації;
- перевірити припущення, що судноводії (більше працюють з людьми) мають вищий рівень емоційного інтелекту, ніж судномеханіки (більше працюють з механізмами).

Таблиця 2.5

Інтерпретація результатів

№ з/п	Показники	Бали
1.	Рівні емоційної обізнаності	
2.	Управління своїми емоціями	
3.	Самотивація	
4.	Емпатія	
5.	Розпізнавання емоцій інших людей	

Інтерпретація тесту

Визначаємо рівні сформованості – високий, середній, низький – складових емоційного інтелекту (Додаток І).

Шкала оцінки значущості емоцій

З'ясувати значущість емоцій для людини можна за допомогою ранжування емоційних переваг (методика запропонована Б. Додоновим), тобто шляхом визначення ступеня їх важливості: по-перше, по-друге ... по-десяте. Номер рангу (1 – 10) потрібно проставити поряд з кожним з емоційних станів, що оцінюється.

Інструкція: розставте у порядку значущості.

Оцінка значущості емоцій

Опис видів позитивних емоцій	Ранг
1. Почуття незвичайного, таємничого, незвіданого, що з'являється в незнайомій місцевості, обстановці.	
2. Радісне хвилювання, нетерпіння при придбанні нових речей, предметів колекціонування, задоволення від думки, що скоро їх стане ще більше.	
3. Радісне збудження, піднесення, захопленість, коли робота йде добре, коли бачиш, що досягаєш добрих результатів.	
4. Задоволення, гордість, піднесення духу, коли можеш довести свою цінність або перевагу над суперниками, коли тобою щиро захоплюються.	
5. Веселощі, безтурботність, добре фізичне самопочуття, насолода від смачної їжі, відпочинку, невимушеної обстановки, безпеки та безпроблемності життя.	
6. Відчуття радості і задоволення, коли вдається зробити щось добре для близьких тобі людей.	
7. Великий інтерес, втіха від пізнання нового, ознайомлення з вражаючими науковими фактами. Радість і глибоке задоволення від з'ясування суті явищ, підтвердження власних припущень і пропозицій.	
8. Збудження від почуття ризику, захоплення ним, азарт, гострі відчуття у хвилину боротьби, небезпеки.	
9. Радість, гарний настрій, симпатія, вдячність, коли спілкуєшся з людьми, яких поважаєш і любиш, коли бачиш дружбу і взаєморозуміння, коли сам дістаєш допомогу і схвалення з боку інших людей.	
10. Своєрідне «солодке» і чудове почуття, що виникає під час сприймання природи або музики, споглядання картин, читання віршів тощо.	

Опрацювання результатів (ключ до тесту)

Номери позначають певні емоції, а саме:

1 – романтичні; 2 – акизитивні; 3 – праксичні; 4 – глоричні; 5 – гедоністичні; 6 – альтруїстичні; 7 – гностичні; 8 – пугнічні; 9 – комунікативні; 10 – естетичні.

Емоції, яка поставлена на перше місце, надається 10 балів, далі – 9, 8, 7 і т. д. Таким чином можна виявити провідну емоційну спрямованість особистості.

Тест «Визначення готовності до ризику»,

за Г. Шубертом (Додаток Є)

Тест «Визначення готовності до ризику» став підґрунтям у розробці моделі формування іншомовної компетентності з урахуванням психологічних особливостей життєдіяльності моряків. Цей тест виконувався двічі: до проходження досліджуваними плавальної практики і після отримання ними досвіду життєдіяльності в умовах морського рейсу.

В результаті його виконання було перевірено припущення, що студенти до отримання першого досвіду реальної діяльності під час плавання більш схильні до ризику, що виявляється в різкості та категоричності висловлювань у ході спілкуванні. Після набуття первинного (а тим паче повторного) досвіду реальних викликів морського рейсу у студентів знижується готовність до ризику, вони стають більш поміркованими, що є позитивним як для гарантування безпеки їх життєдіяльності, так і для розуміння змісту їх повсякденної комунікації на судні.

Таблиця 2.7

Інтерпретація результатів лонгітюдного дослідження (у відсотках)

	Не схильні до ризику	Помірна обережність	Схильні до ризику
1 тестування			
2 тестування			
Величина змін			

Тест «Шкала тривожності»

(шкала Дж. Тейлора, адаптація М. Пейсахова)

Пропонується 50 тверджень для визначення рівня загальної тривожності. Ми попросили студента уявити себе саме на борту судна і дати відповіді на ряд тверджень (Додаток Б). Нами окремо опрацьовані питання, відповіді на які пов'язані з *особливостями життєдіяльності* майбутніх моряків:

17. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайною напруженістю.

22. Майже весь час я відчуваю тривогу через когось або через щось.
24. Мені доводилось відчувати страх навіть тоді, коли я точно знав, що мені нічого не загрожує.

Так само додатково опрацьовано питання, що розкривають *особистісні характеристики* досліджуваних:

25. Я схильний сприймати все дуже серйозно.
32. Іноді я засмучуюсь через дрібниці.
38. У мене рівний і хороший настрій.
39. Я майже завжди почуваюся зовсім щасливим.
47. Часто я спокійний і вивести мене з рівноваги нелегко.
49. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.

Інтерпретація результатів

У твердженнях 1–37 підраховують кількість відповідей «так», у твердженнях 38–50 – кількість відповідей «ні». Відповіді «не знаю» підраховують в усіх твердженнях і кількість їх ділять на 2. Рівень тривожності визначають за сумою цих трьох показників.

- 28 – 50 балів – високий;
- 24 – 27 балів – вищий від середнього;
- 21 – 23 бали – середній;
- 16 – 20 балів – нижчий від середнього;
- До 15 балів – низький рівень.

Виконання досліджуваними цього тесту дасть нам змогу визначити загальний рівень тривожності досліджуваних, а також отримати результати, пов'язані з особливістю життєдіяльності моряка, і з'ясувати деякі його особистісні якості.

Мотиваційно-цільовий компонент іншомовної компетентності майбутнього моряка

З досвіду плавань відомо: коли у моряка недостатньо розвинена потреба у спілкуванні, то можна очікувати, що в умовах тривалого плавання

його прагнення до самотності й зовнішнього відмежування посиляться. Такі моряки, наскільки це можливо в умовах судна, обмежують свої зв'язки з іншими членами екіпажу, відсторонюються від участі у громадському житті екіпажу, цілком і повністю зосереджуються на виконанні своїх службових обов'язків. Як правило, вони – добрі фахівці та досвідчені моряки, але у спілкуванні вони не активні, їх духовні потреби обмежуються зазвичай прагненням до вдосконалення своєї майстерності. Таким чином, нерозвиненість духовних потреб відображається у багатьох моряків через прагнення до усамітнення, відмежування, до неучасті у вирішенні загальних (колективних) проблем, що хвилюють екіпаж. Ми досліджували мотиваційно-цільовий компонент іншомовної компетентності на основі тестів «Діагностика загального рівня комунікабельності» за В. Ряховським і «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей» за Б. Федоришиним.

Діагностика загального рівня комунікабельності

за В.Ф. Ряховським (Додаток А)

Мета тестування:

- визначити рівень сформованості комунікативних вмінь досліджуваних;
- з'ясувати, чи існують відмінності між комунікабельністю досліджуваних під час життя «на землі» та життя «на морі»;
- встановити рівень розвитку вміння взаємодіяти з іншими людьми.

Інструкція: тест складається з 16 запитань. На кожне з них необхідно відповісти позитивно чи негативно.

Зважаючи на мету дослідження, спеціальну увагу приділяємо запитанням № 5, 6, 7. Ці запитання сформульовано таким чином:

5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з іншими?
6. Чи дратує вас прохання незнайомої людини (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання тощо)?
7. Чи вірите ви в існування проблеми «батьків і дітей» і в те, що людям різних поколінь важко зрозуміти один одного?

Особливу увагу приділено запитанням, які розкривають зміст утруднень спілкування студентів на судні (табл. 2.4), а саме:

№ 9. Невміння висловити свої емоції та почуття.

№ 2. Я не знаходжу спільних тем із старшими колегами.

№ 4. Відчуваю мовний бар'єр.

Текст питань та інтерпретація результатів наведені у Додатку А.

Тест «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей»,

за Б. Федоришиним (Додаток Ж)

Відомо, що студенти під час проходження плавальної практики належать саме до офіцерського складу, тому, крім комунікативних здібностей, важливим фактором формування ефективної іншомовної компетентності стають здібності організовувати різні форми спілкування між членами екіпажу під час запланованих заходів – таких, як дискусії, обмін думками, розваги тощо.

Студенти мають відповісти на всі 40 запропонованих запитань. Під час опрацювання результатів слід порівняти відповіді з дешифратором і полічити кількість збігів окремо за комунікативними й організаторськими здібностями.

Текст питань та інтерпретація результатів наведені у Додатку Ж.

Слід зазначити, що методика констатує лише наявний рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей у конкретний період розвитку особистості. Ці схильності не залишаються незмінними у процесі подальшого розвитку людини. За наявності мотивації, цілеспрямованості і належних умов діяльності названі схильності можуть розвиватися.

Морально-соціальний компонент іншомовної компетентності майбутнього моряка

Моральність у контексті спілкування проявляється у ставленні до співрозмовника, манері говорити, охоплює потребу особистості у здійсненні моральних дій і вчинків. Л. Орбан-Лембрик зазначає, що компоненти

морального здоров'я особистості (моральні переконання, якості, звички, здібності й дії) виконують вищу регулятивну функцію стосовно процесу формування навичок спілкування [128]. Високий рівень розвитку моральної культури дає змогу людині не лише свідомо та систематично долати негативні риси свого характеру, а й якомога повніше гуманізувати взаємини з іншими. У спілкуванні особистість послідовно втілює загальнолюдські норми й принципи, дотримується кодексу поведінки, яка передбачає певний тип моральних стосунків. Так, до морально-соціальних принципів спілкування належать такі: гуманізація і демократизація стосунків, повага до співрозмовників і самоповага, соціальна справедливість і толерантність, суверенність особистості, неупереджене ставлення до партнерів зі спілкування, врахування інтересів співрозмовників, чесність тощо.

У процесі спілкування в повсякденні і в міжнародному екіпажі, зокрема, майбутні моряки стикаються із завданнями, пов'язаними з потребою контролювати власну поведінку та манеру спілкування відповідно до норм моралі, опановувати бажання виявити грубість чи агресивність, аби не створювати конфліктну ситуацію.

Методика «Особистісна агресивність і конфліктність»,

за Є. Ільїним, П. Ковальовим (Додаток Г)

Твердження відповідають 8 шкалам: «запальність», «напористість», «образливість», «непоступливість», «компромісність», «мстивість», «нетерпимість до думки інших», «підозрілість». За кожну відповідь «так» чи «ні» нараховується 1 бал. За кожною шкалою досліджувані можуть набрати від 0 до 10 балів.

Сума балів за шкалами «запальність», «напористість», «непоступливість» дає сумарний показник позитивної агресивності суб'єкта. Сума балів, набрана за шкалами «нетерпимість до думки інших» і «мстивість», дає показник негативної агресивності суб'єкта. Сума балів за шкалами «безкомпромісність», «запальність», «образливість» і «підозрілість» дає узагальнений показник конфліктності.

Максимальна кількість балів за кожною шкалою – 10, за узагальненими показниками: «позитивна агресивність» – 30 балів, «негативна агресивність» – 10 балів, «конфліктність» – 40 балів.

Узагальнені показники:

позитивна агресивність = наступальність + непоступливість + нетерпимість до думки інших;

негативна агресивність, мстивість, конфліктність = безкомпромісність + запальність + образливість + підозрілість.

Діагностика соціально-перцептивних здібностей

Експрес-діагностика емпатії

на базі тесту І. Юсупова (Додаток Д)

Науковці наголошують на взаємозв'язку між рівнями сформованості комунікативної компетентності й емпатійності студентів. Спільно з комунікативними компонентами проводилося дослідження рівня емпатійних тенденцій [84]. Відтак, маємо на меті визначення рівня емпатійності студентів як чинника впливу на рівень успішності іншомовного спілкування. Інструкція. Пропонуємо Вам оцінити низку тверджень. Прочитайте в опитувальнику твердження і відповідно до його номера позначте знаком «+» у бланку відповідей Вашу думку одним з варіантів: «ні, ніколи», «інколи», «часто», «майже завжди», «завжди або так». Жодне з тверджень пропускати не можна.

Текст опитувальника та інтерпретація результатів на основі загального психологічного знання законів спілкування наведені у Додатку Д.

У роботі ми провели ряд опитувань та тестувань з метою встановлення **центральної тенденції в групах** досліджуваних щодо стану сформованості у них різних показників, які є чинниками формування чи факторами впливу на процес формування іншомовної компетентності майбутніх моряків.

До міри центральної тенденції (МЦТ) належать мода, медіана, середнє арифметичне, середнє гармонійне тощо [52]. Більшість науковців для

обчислення МЦТ рекомендують використовувати одне з трьох значень, а саме: середнє арифметичне, моду та медіану чи навіть разом всі три показники [64]; [110]; [151]. Вибір способу опосередкування даних позначається на всіх подальших висновках. В. Руденко [151] зазначає, що мода є найбільш представницьким значенням, або таким, яке найкраще замінює всі значення, якщо ми змушені обрати одне. Автор показує, що відбувається з модою, медіаною та середнім арифметичним, коли змінити вдвічі лише одне значення вибірки. В результаті, мода і медіана залишилися незмінними, в той час як середнє арифметичне змінилося значною мірою. В. Руденко підкреслює, що на величину середнього арифметичного значення особливо суттєво впливають ті значення, які перебувають далеко від центру групи даних [151, с. 38].

З огляду на те, що в роботі, по-перше, опрацьовувалися в основному невеликі та середні вибірки досліджуваних, а по-друге, визначалися саме центральні тенденції, в окремих опрацюваннях тестів та опитувань надається перевага значенням медіани.

Таким чином, обраний нами дослідницький інструментарій відповідає завданням емпіричної частини дослідження та дозволяє гіпотетично виокремити чинники формування іншомовної компетентності майбутніх моряків: психолінгвістичне сприймання мовлення; побудова сценаріїв міжкультурної взаємодії; побудова стратегій спілкування; мислення майбутнього моряка, спрямоване на попередження ризиків мореплавства; прагнення до спілкування; дотримання моральних норм.

Висновки до другого розділу

У розділі обґрунтовано напрямки реалізації завдань емпіричного етапу роботи: по-перше, визначення чинників формування іншомовної компетентності майбутнього моряка; по-друге, з'ясування комунікативних утруднень, які виникають у студентів у процесі проходження плавальної практики в міжнародних екіпажах; по-третє, з'ясування психологічних особливостей комунікативної діяльності моряка в умовах роботи в міжнародному екіпажі.

Складено план бесід зі студентами, що мали досвід проходження плавальної практики в міжнародному екіпажі, й експертами з питань іншомовної підготовки майбутніх моряків та їх готовності до практики в міжнародному екіпажі.

Ми обрали методи діагностування рівня сформованості основних теоретично виокремнених нами компонентів іншомовної компетентності майбутнього моряка.

Для встановлення рівня розвитку психолінгвістичних перцептивних навичок (вміння контролювати силу голосу, аналізувати його якісні характеристики та мовну тривожність) використано такі методики: встановлення індивідуального профілю аудитора (слухача), визначення особистого семантичного мовленнєвого профілю та оцінка комунікативних мовленнєвих навичок.

Для діагностики рівня сформованості міжкультурного аспекту іншомовної компетентності майбутнього моряка обрано тест, розроблений Херма ван Доклумом; для визначення стереотипів суджень про моряків різної національності використано власний тест оцінки толерантності та стереотипності в ставленні до представників інших національностей; а також тест «Визначення способів реагування на конфліктну ситуацію» К. Томаса, який дає змогу виявити сформованість навичок поведінки в ситуаціях крос-культурних конфліктів; застосовано методику «Ціннісні орієнтації»

М. Рокича та власний опитувальник для діагностування вміння інтегрувати елементи інших культур у свою систему цінностей та готовності до неупередженого вивчення взаємодії культур.

Для визначення утруднень іншомовної компетентності студентів під час плавальної практики ми розробили власну методику, спрямовану на з'ясування змісту та рейтингу значущості утруднень іншомовного спілкування на борту судна.

На нашу думку, когнітивний аспект має значення як для формування іншомовної компетентності під час опанування програми з вивчення англійської мови, так і для формування контенту спілкування на борту судна.

Оскільки ми розглядаємо емоційну сферу як фактор впливу на когнітивні процеси, то для визначення рівня сформованості окремих складових когнітивного аспекту обрали методику оцінки «емоційного інтелекту» Н. Холла та методику визначення емоційної спрямованості Б. Додонова. Для вивчення перебігу когнітивних процесів досліджуваних використали тест готовності до ризику Г. Шуберта та шкалу оцінки загальної тривожності Дж. Тейлора.

Для діагностики рівня сформованості комунікативних здібностей (мотиваційно-цільовий компонент) обрано тест за В. Ряховським і Б. Федоришиним.

Вивчення морально-соціального аспекту в нашому дослідженні спирається на визначення рівня сформованості емпатії, загальної агресивності та конфліктності у студентів за тестом особистісної агресивності і конфліктності Є. Ільїна і П. Ковальова і тестом на визначення спроможності до емпатії І. Юсупова.

Використання вищенаведеного дослідницького інструментарію також дало можливість визначити психолого-педагогічні умови ефективного формування іншомовної компетентності та розробити технології психотехнічного супроводу її формування в процесі проходження плавальної

практики в міжнародних екіпажах й під час опанування навчальної програми з англійської мови.

Основні результати розділу відображено у таких наукових працях:

1. Тирон О.М. Чинники формування успішного повсякденного спілкування серед моряків міжнародних екіпажів [Електронний ресурс] / О.М. Тирон // Вісник національної академії прикордонної служби України: психологічні науки. – 2013. – №5. – 10 с. – Режим доступу до журналу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_5_47.pdf.
2. Tyron O. Psychological aspects of foreign language competency of future seafarers / O. Tyron // International Academic Conference on Education, Teaching and E-learning. – Czech Republic, Prague. – October 17 – 18, 2013. – P. 32-33.
3. Тирон О.М. Психолого-педагогічні аспекти формування іншомовної компетентності майбутніх моряків / О.М. Тирон // Новое в науке: Материалы XXX междун. научн.-практ. конф., 21 – 22 февр. 2013г./ – Горловка, 2013. – С. 123-126.
4. Tyron O.M. Psychological aspects of foreign language competency of future seafarers / O.M. Tyron // Розвиток педагогіки та психології в умовах сьогодення: Тези міжнар. наук.-практ. конференція, 23 березня 2013 р. / – К., 2013. – С. 109-111.

РОЗДІЛ III

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОРЯКІВ

Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань іншомовної компетенції моряків показав нагальність віднайдення шляхів її ефективного формування. Теоретичні засади цього питання були викладені в першому розділі нашого дослідження. Основою інтерпретації результатів емпіричного дослідження стали загальні науково-теоретичні положення про інтерпретацію результатів емпіричного дослідження О. Галяна, І. Галян [52], В. Дружиніна [64], С. Максименка [110], В. Руденка [151], положення про сутність іншомовної компетентності та методики її аналізу Г. Архіпової [12], І. Аршави [15], Б. Дерманової [61], О. Іскандерової [75], О. Касаткінової [84], Г. Солдатової [158], М. Кенела [216], Е. Шубіна [201] та погляди вітчизняних і зарубіжних науковців щодо іншомовної компетентності моряків, а саме: Н. Бородіної [32], С. Козак [87], В. Чернявської [197], Н. Кахеті [240], Я. Хорка [239], Х. Семпсон [262] й інших.

3.1. Організація емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження проводилося у два етапи. На *першому етапі* (впродовж 2012-2013 років) ми провели низку індивідуальних бесід для встановлення утруднень спілкування студентів у міжнародних екіпажах та опитування експертів з визначення рівня підготовленості студентів до проходження плавальної практики. На підставі результатів індивідуальних бесід з'ясовано вимоги до рівня сформованості знань та вмінь з англійської мови, основні утруднення іншомовного спілкування в процесі проходження плавальної практики в міжнародному екіпажі і (за допомогою розробленої

нами методики), рівень сформованості різних компонентів іншомовної компетентності майбутніх моряків та її показники, які потребують корекції.

Другий, формувальний, етап дослідження охоплював 2014/15 навчальний рік (його результати викладені у наступному розділі роботи).

Докладну інформацію про кількісну характеристику груп досліджуваних (220 осіб), кількість проведених індивідуальних бесід, тестувань і опитувань за обраними методиками подано в додатку О.

Специфікою кількісної характеристики груп досліджуваних є їх неоднорідність, зумовлена таким:

- студенти без досвіду плавальної практики – це, як правило, є студенти першого та другого року навчання;
- студенти третього року навчання вже можуть мати досвід плавальної практики;
- студенти четвертого та п'ятого року навчання обов'язково мають досвід плавальної практики;
- тільки половина студентів, що мають досвід плавальної практики, проходили її в міжнародному екіпажі.

Зазначаємо, що неможливо зберегти початкову кількість досліджуваних впродовж лонгітюдного експерименту, оскільки на плавальну практику вони виходять не одночасно, а в міру формування екіпажу на певний рейс, тому ми вказуємо кількість опрацьованих тестів та опитувань (2420). При вивченні динаміки змін у рівнях сформованості досліджуваних показників ми їх збирали впродовж року залежно від повернення студентів з рейсу. Зважаючи на це, для порівняння показників студентів з досвідом та без досвіду плавальної практики ми оцінювали результати опитування як тих самих, так і різних груп досліджуваних.

Аналіз результатів нашого дослідження здійснювався за такими напрямками:

- визначення особливостей формування іншомовної компетентності моряків у процесі проходження плавальної практики та динаміки

розвитку різних компонентів іншомовної компетентності до та після проходження плавальної практики;

- з'ясування специфіки формування всіх компонентів іншомовної компетентності майбутніх моряків.

Опрацювання отриманих емпіричних результатів здійснювалося шляхом описово-статистичного аналізу за такими напрямками:

Описово-статистичний аналіз:

- 1) узагальнення результатів тестування та їх інтерпретація (дає змогу простежити центральні тенденції щодо рівня сформованості структурних компонентів іншомовної компетентності майбутнього моряка);
- 2) ранжування окремих показників іншомовної компетентності майбутнього моряка (дає можливість встановити значущість окремих показників як чинників формування іншомовної компетентності);
- 3) порівняння середніх значень за критерієм χ^2 Пірсона.

3.2. Результати індивідуальних бесід як засіб отримання первинної інформації про досліджувану вибірку

Опитування проводилося на початковому етапі нашого дослідження у 2012 році у вигляді дружньої бесіди з метою отримання первинної інформації про досліджувану вибірку. Було опитано 60 студентів.

У результаті бесіди ми отримали таку інформацію:

1. Загальні відомості про плавальну практику студента, а саме: порт приписки судна, тип судна, тривалість рейсу.

За місцем проходження плавальної практики відповіді розподілилися таким чином: половина студентів пройшли плавальну практику під іноземним прапором а половина – під національним прапором.

2. Відомості про склад екіпажу: кількість членів екіпажу, національний склад, національність судновласника, національності представників офіцерського складу, національності нижчих рангів.

Студенти проходили плавальну практику на суднах з міжнародним екіпажем – здебільшого з філіппінцями, китайцями, турками, росіянами, індусами, індонезійцями, болгарами, німцями, італійцями, англійцями, американцями.

3. Відомості про умови життєдіяльності на судні (втома, загроза піратських нападів та інші чинники, описані в першому розділі).

Всі опитувані підтвердили наявність вказаних особливостей життєдіяльності на судні. Досліджувані, які мали досвід плавальної практики в зонах загрози піратських нападів, описували свої психологічні переживання, відчуття високої небезпеки для життя (4,5% досліджуваних пережили спроби піратського нападу, 8,1% – катастрофічні загрози, що призвели до смертельних наслідків).

Всі досліджувані підтвердили, що умови їх життєдіяльності під час плавальної практики супроводжувалися впливом таких соціально-психологічних факторів, як емоційне напруження, монотонія, гіподинамія, чіткий режим праці та відпочинку, режим сну та бадьорості, дефіцит інформації, обмеження потоку подразників природного та соціального середовища; характер міжгрупових взаємин, тривале перебування в ізольованому середовищі, згуртованість та сумісність екіпажу; самотність тощо.

4. Відомості про сфери використання іноземної мови, як от: розваги, вільний час, вихід на берег в іноземних портах. Відповіді на запитання, пов'язані з цими аспектами розподілились таким чином:

– чи отримували ви задоволення від спілкування:

близько 40% студентів, які проходили плавальну практику в міжнародних екіпажах, відповіли «так», 32% не змогли дати відповідь, 28% досліджуваних відповіли «ні»;

– чи вільно ви спілкувалися з представниками офіцерського складу на розважальних заходах:

близько 20% студентів, які проходили плавальну практику в міжнародних екіпажах, відповіли «так», 10% не змогли дати відповідь, 70% досліджуваних відповіли «ні»;

– чи відчували ви відмінність у поведінці азіатських та європейських моряків:

усі студенти, які проходили плавальну практику в міжнародних екіпажах, відповіли «так»;

– що вражало вас у поведінці представників східних культур і чи впливало це на успішність вашого спілкування:

Так само всі студенти, які проходили плавальну практику в міжнародних екіпажах, відповіли, що найбільше вражали розбіжності в поведінці, культурі споживання їжі, жестах, міжособистісних стосунках.

5. Відомості про загальний психологічний клімат на судні:

– чи були конфліктні ситуації:

всі студенти, які проходили плавальну практику в міжнародних екіпажах, зазначали, що загальний психологічний стан на судні часто не був позитивний. Були конфліктні ситуації між офіцерами і рядовим складом, що іноді закінчувалися списуванням на берег окремих моряків і навіть заміною капітана судна.

6. Чи задовольняв вас рівень сформованості навичок іншомовного повсякденного спілкування з моряками на судні з міжнародним екіпажем?

Половина студентів, які проходили плавальну практику в міжнародних екіпажах, відповіли «так», 9% не змогли дати відповідь, 37,8% досліджуваних відповіли «ні».

Всі досліджувані запевнили у своїй готовності наполегливо працювати над підвищенням свого рівня іншомовної компетентності.

7. Чи отримували студенти задоволення від спілкування з членами екіпажу?

Досліджувані відповіли таким чином:

27% дали відповідь «так», а 73% зазначили, що просто виконували свої професійні обов'язки, а «на спілкування не було часу».

8. Які чинники заважали отримувати задоволення від спілкування англійською мовою?

В цілому студенти, які мали досвід плавальної практики в міжнародному екіпажі вказали на наявність чинників, що їх ми кваліфікуємо як мовні утруднення спілкування, а саме:

- культурологічні утруднення спілкування;
- утруднення, пов'язані з умовами життєдіяльності;
- інші утруднення.

Індивідуальні бесіди з представниками – експертами крюїнгових компаній

У 2013 році ми провели інтерв'ю та проаналізували результати інтерв'ювання представників трьох круїнгових компаній: «Ві Шіп Україна» (Vi Ship Ukraine), «Акомарін» (Acomarine) і «Альфа Навігейшн» (Alpha Navigation), що знаходяться в м. Одеса. Виходячи з того, що саме круїнгові компанії формують міжнародні екіпажі, ми вважаємо їх експертами в аспекті вимог до сформованості іншомовної компетентності претендентів на проходження плавної практики на міжнародних судах.

Вищезазначені компанії були нами відвідані й отримана така інформація:

1. Процедура проходження співбесіди в круїнговій компанії з метою визначення рівня сформованості іншомовної компетентності (складові співбесіди).

Круїнгові компанії першочергово висувають такі вимоги до претендента на місце практиканта в міжнародному екіпажі:

- вміння представити себе та справити позитивне перше враження;
- вміння опановувати іншомовну тривожність;
- вміння контролювати якість мовлення;
- вміння адекватно сприймати інформацію;
- інші психолінгвістичні вміння;

- здатність показати професійно-значущі знання з англійської мови (Marlins Test, MarTel Test, CES 4.1, списки термінів, авторські тести кріюінгових компаній);

- проходження співбесіди з представником судновласника (як правило, з капітаном, котрий формує склад екіпажу).

2. Вимоги кріюінгових компаній до рівня сформованості іншомовної компетентності (критерії оцінювання, вимоги до вмінь, навичок та інше).

Неоднакові вимоги кріюінгових компаній зумовлені різними замовниками формування екіпажу. Кріюінги працюють з певними судновласниками, які висувають свої вимоги і висловлюють бажання щодо формування екіпажу. Остаточне рішення приймає капітан, тому велике значення має людський фактор.

Для більшості капітанів насамперед важлива особистісна сумісність з претендентом.

3. Загальні поради кріюінгів щодо вдосконалення методів формування іншомовної компетентності кадетів:

- вміння представити себе вербально;
- вміння представити себе невербально (зовнішній вигляд, жести, форма);
- вияв готовності до спілкування;
- здатність продемонструвати організованість та акуратність у заповненні документації.

Наші експерти зазначають, що українські мореплавці за кордоном і справді одні з таких, які користуються попитом, вони здатні освоювати складні процеси і вправні у командній роботі, їх цінують за самостійність і спроможність прийняти нестандартне рішення. Експерти прогнозують, що студенти під час плавальної практики працюватимуть в основному з філіппінцями, китайцями та росіянами.

Часто ми спостерігаємо незбігання оцінки рівня іншомовної готовності студента до праці в міжнародному екіпажі з оцінкою кріюінгової компанії. Однією з причин такої невідповідності є недостатня психологічна

підготовленість студентів до проходження співбесіди у крюїнговій компанії і (за оцінкою експертів) до праці в міжнародному екіпажі.

На підставі результатів індивідуальних бесід ми дійшли висновку про потребу врахування психологічних аспектів у підготовці майбутніх моряків.

У 2015 році «Відділ сприяння працевлаштуванню студентів і випускників» надав до вивчення «Звіти з плавальної практики студентів Київської державної академії водного транспорту» за період з 2010 до 2015 року. В результаті вивчення наданої документація зафіксовано такі тенденції:

- у 2010/11 навчальному році більшість студентів проходила плавальну практику на річкових суднах, тоді як в 2014/15 навчальному році більшість студентів пройшла плавальну практику на морських суднах. Це свідчить про зростання рівня підготовки студентів;

- у 2010/11 навчальному році більшість студентів проходила плавальну практику на учбовому судні академії «Штурман», тоді як в 2014/15 навчальному році більшість студентів працювала з крюїнговими компаніями;

- за період з 2010 по 2015 рік кількість студентів, які пройшли практику «під закордонним прапором», значно збільшилась;

- з кожним роком розширювався район плавання студентів. На 2014/15 навчальний рік це – Атлантичний океан (Балтійське, Середземне, Північне, Чорне та Азовське моря), Тихий океан, Індійський океан, Мексиканська затока;

- на 2014/15 навчальний рік зменшилася кількість студентів, які пройшли плавальну практику на суднах Дніпровського та Дунайського басейнів;

- з 2013/14 навчального року відбулася втрата плавальної практики на суднах Чорного моря Криму;

- за посадами у 2010 році більшість студентів пройшла плавальну практику як стажери чи кадети. У 2014/15 навчальному році серед студентів шостого курсу заочної форми навчання на переддипломній плавальній

практиці 12 осіб працювали на посаді капітана, 35 – старшого помічника капітана, 17 – другого помічника капітана, 4 – третього помічника капітана.

Такі цифри свідчать про належну підготовку студентів і визнання їх кваліфікації крьюінговими компаніями України і судновласниками міжнародного морського флоту.

– у звіті 2014/15 року навчання серед навичок, які студенти набувають у процесі плавальної практики вперше вказується англійська мова.

У звіті 2012/13 навчального року тільки вказують на необхідність знань з англійської мови для отримання місця плавальної практики. А у звіті 2010/11 навчального року іноземна мова взагалі не згадується. Ці дані свідчать про початок активізації роботи з крьюінговими компаніями. Таким чином, починаючи з 2014 року, «морська англійська мова» перейшла із статусу «вимог до знань» до статусу «аспекту навчання» під час плавальної практики студента.

Ці тенденції підтверджують наявність змін у міжнародній морській індустрії щодо формування екіпажів, а це, у свою чергу, знаходить відображення в підготовці кадрів для морського та річкового транспорту України як учасниці Міжнародної морської організації (ІМО).

Наша робота, розпочата в 2012 р., містить опис дослідження психолого-педагогічних основ формування іншомовної компетентності майбутніх моряків і здійснювалася під впливом зазначених змін та нових вимог.

3.3. Сформованість психолінгвістичного аспекту змістовно-процесуального компонента іншомовної компетентності майбутнього моряка

До психолінгвістичного аспекту іншомовної компетентності ми відносимо такі показники:

- сформованість навичок мовленнєвої перцепції;
- психоакустичні ознаки мовлення;

– мовленнєва тривожність.

Належний рівень сформованості цих чинників важливий для майбутнього моряка: 1) на етапі проходження співбесіди як претендента на місце в міжнародному екіпажі; 2) у процесі комунікації при виконанні функціональних обов'язків; 3) у процесі міжособистісного спілкування.

Складання індивідуального профілю аудитора як метод діагностики рівня сформованості навичок усного мовлення

Студентам було запропоновано скласти особистий графічний профіль аудитора (слухача). Ми порівняли отримані графічні зображення з ідеальним профілем. Це дало можливість визначити стан сформованості навичок аудитора, з'ясувати, які властивості потребують удосконалення чи корекції. Дослідження цього чинника формування іншомовної компетентності майбутнього моряка відбувалося у 2012–2013 роках. Було складено 180 графіків, але для подальшої інтерпретації обрано 140 профілів аудитора, створених студентами денної форми навчання, оскільки умовно ми розглядаємо студентів заочної форми навчання не майбутніми, а вже сформованими моряками.

Запитання, за допомогою яких можна оцінити увагу та цілеспрямованість у сприйманні мовлення:

1. Чи легко я відволікаюсь під час слухання?
2. Чи роблю я вигляд, що слухаю?
3. Чи слухаю я тільки із ввічливості?
4. Коли співрозмовник говорить повільно, чи починаю я мріяти?
5. Чи слухаю я, коли слухати набридло?

На перше запитання 86,4% досліджуваних відповіли – «іноді трапляється». Результат цілковито протилежний моделі ідеального профілю.

На друге запитання 76,8% досліджуваних відповіли – «досить властиво мені». Результат протилежний моделі ідеального профілю.

На третє запитання 81,6% досліджуваних відповіли – «ніколи не буває» та 10% – «зазвичай не буває». Результат відповідає моделі ідеального профілю.

На четверте запитання 73,6% досліджуваних відповіли – «зазвичай не буває». Результат наближається до моделі ідеального профілю.

На п'яте запитання відповіді розподілилися порівну: половина студентів відповіла – «досить властиво мені» (результат наближений до ідеального профілю), а половина студентів відповіла – «зазвичай не буває» (результат повністю протилежний моделі ідеального профілю).

Таким чином, удосконалення потребують увага та цілеспрямованість сприймання мовлення. Особливу увагу слід приділити розвитку зосередженості під час слухання.

Запитання, що відображають такі якості аудитора, як-от: нестриманість і бажання до вияву свого «Я»:

6. Чи часто я перепиняю співрозмовника?
7. Можливо, я не слухаю, а обмірковую відповідь?
8. Чи не роблю я поквапливих висновків?

На шосте запитання 89,6% досліджуваних відповіли – «зазвичай не буває» чи «майже ніколи не буває». Результат наближається до ідеального профілю.

На сьоме запитання 89,6 % досліджуваних відповіли – «іноді трапляється» чи «не знаю».

На восьме запитання 68,8% досліджуваних відповіли – «іноді трапляється», (результат протилежний моделі ідеального профілю), 21,6% – «зазвичай не буває» та 9,6% – «не знаю».

Наявність досить вагомої частки відповідей «не знаю» в цьому блоці запитань свідчить про те, що студенти не замислювалися, якою мірою вони виявляють своє «Я» у спілкуванні.

Запитання, за яким оцінюють властивості пам'яті:

9. Чи намагаюсь я зберегти в пам'яті основні факти?

Більшість досліджуваних (89,6%) відповіла – «властиво мені». Результат відповідає моделі ідеального профілю.

Запитання, пов'язане з емоційною стійкістю аудитора (вміння відокремлювати особисті уподобання від об'єктивного сприймання):

10. Чи займаю я негативну позицію до мовця?

На це запитання 76,8% досліджуваних відповіли – «ніколи не буває». Результат відповідає моделі ідеального профілю. Незначна кількість досліджуваних (23,2%) відповіла – «іноді трапляється», що не є критичним стосовно ідеального профілю.

Наближеність до ідеального профілю аудитора:

- високий рівень наближеності – 0%;
- середній рівень наближеності – 37%;
- низький рівень наближеності – 63%.

За допомогою методики «Індивідуальний профіль аудитора» встановлено такі недоліки сформованості навичок спілкування:

- вдосконалення потребують увага та цілеспрямованість у сприйманні мовлення, а також зосередженість під час слухання;
- з'ясовано, що студенти не замислювалися, якою мірою вони виявляють своє «Я» у спілкуванні.

Ці висновки спонукали нас до розробки психолінгвістичних вправ, спрямованих на вдосконалення мовленнєвих перцептивних вмінь майбутнього моряка, що дасть йому змогу в подальшому більш ефективно реалізовувати професійну комунікацію та міжособистісне спілкування.

Оцінка різних властивостей мовлення за допомогою методу семантичного диференціалу

Успішна комунікація студентів на судні залежить не тільки від того, що сказано, а й від того, як це сказано. Тому ми склали мовленнєвий профіль студента й оцінили властивості мовлення студентів, використавши метод семантичного диференціалу.

Були оцінені різні властивості мовлення 60 майбутніх моряків. Для узагальнення результатів ми обчислили показник M_e -медіана, що є таким, який найчастіше заявляється досліджуваними [151].

Наше завдання – визначити, які властивості мовлення є найбільш значущими для студентів і яка величина розбіжностей між експертною, власною та бажаною оцінкою якості мовлення. Відмінності (кількісна) між особистою й експертною оцінкою більша, ніж один бал інтерпретується як неадекватність самооцінки – завищена чи занижена самооцінка. На цій підставі можна з'ясувати, які якості мовлення майбутніх моряків потребують подальшої корекції.

Результати дослідження оцінок суб'єктивних ознак звучання голосу в процесі мовлення подані в таблиці 1 додатку П. Використання значення медіани дало змогу визначити центральну тенденцію групи досліджуваних. Як видно з даної таблиці, відмінність між особистою (суб'єктивною) й експертною (об'єктивною) оцінками не перевищує одного бала. Таким чином, суб'єктивну оцінку якості мовлення досліджуваних можна вважати адекватною. Відмінність між особистою (суб'єктивною) і бажаною оцінками більша одного бала щодо позицій: активний, голосний, виразний, експресивний – вказує на те, що студенти усвідомлюють потребу у виробленні чіткого, твердого, голосного мовлення як інструмента для проведення комунікації та спілкування в умовах життєдіяльності на судні.

Центральна тенденція групи досліджуваних щодо оцінки якості звучання голосу представлена у таблиці 2 додатку П. Розбіжності між особистою (суб'єктивною) й експертною (об'єктивною) оцінками так само становлять не більше одного бала. Таким чином, суб'єктивну оцінку якості мовлення теж оцінюємо як адекватну. Розбіжності між особистою (суб'єктивною) і бажаною оцінками перевищують один бал щодо позиції «манерний». Це свідчить про те, що студенти вважають натуральність мовлення більш доцільною.

Центральну тенденцію групи досліджуваних щодо активності звучання голосу в процесі мовлення наведено у таблиці 3 додатку П. Розбіжності між особистою (суб'єктивною) й експертною (об'єктивною) оцінками не перевищують один бал, що дає підстави вважати адекватною суб'єктивну оцінку активності мовлення студентів.

Центральна тенденція емоційності звучання голосу досліджуваних у процесі мовлення представлена в таблиці 4 додатку П. Бажана оцінка емоційної експресії мовлення у більшості студентів відрізняється від суб'єктивної та об'єктивної оцінок більше, ніж на один бал, що свідчить про неадекватність суб'єктивної оцінки емоційної експресії та необхідність подальшої корекції.

Результати вивчення фактора інтелекту в процесі мовлення подані в таблиці 5 додатку П. Бажана оцінка фактора інтелекту у більшості досліджуваних відрізняється від суб'єктивної та об'єктивної оцінок більше, ніж один бал, тому так само потребує подальшої корекції.

Результати дослідження різних властивостей мовлення за допомогою методу семантичного диференціалу і встановлені центральні тенденції дали змогу вважати оцінку цих властивостей досліджуваними в цілому адекватною, окрім суб'єктивної оцінки емоційної експресії і фактора інтелекту.

Вимоги до психоакустичних властивостей голосу майбутнього моряка зумовлені умовами їх життєдіяльності та їх майбутніми функціональними обов'язками. Шум, вібрація, негода потребують голосного мовлення. Необхідність давати інструкції потребує твердості мовлення. Виходячи з того, що студенти закладу морського спрямування – майбутні офіцери, їхнє мовлення має вирізнятися чіткістю та твердістю. Психоакустичний аспект, на нашу думку, передує розвитку навичок мовленнєвої перцепції.

Співвіднесення вимог до якісних характеристик мовлення майбутнього моряка в процесі життєдіяльності на судні з результатами дослідження якісних характеристик мовлення досліджуваних дало підстави вважати

доцільним використання у навчальному процесі при вивченні іноземної мови вправи на вдосконалення та корекцію окремих якісних характеристик мовлення – особливо пов’язаних з мовленнєвою перцепцією (емоційною та інтелектуальною сферами мовлення).

Оцінка мовленнєвої тривожності як показника сформованості мовленнєвих навичок

«Шкала оцінки комунікативних мовленнєвих навичок»

(Р. Еріксон, адаптація В. Калягіна і Л. Мацько)

Згідно з планом дослідження ми визначили загальну й іншомовну мовленнєву тривожність. Тестування проводилось у 2012–2014 роках серед студентів денної форми навчання. Було опрацьовано 180 анкет. Методика дала змогу оцінити індивідуальну схильність майбутніх моряків до загальної та іншомовної мовленнєвої тривожності, що виходить за межі середніх нормативних показників. Результати тестувань наведено в таблицях 3.1 – 3.6.

Таблиця 3.1

Кількісні показники загальної мовленнєвої тривожності (у відсотках)

Спрямованість тривожності	Завищена самооцінка	Підвищена тривожність	Висока тривожність
Мовлення	23	49,5	27,5
Спілкування	15,4	67	17,6
Впевненість	0	45	55

Примітки: Адекватна мовленнєва поведінка – підвищена тривожність; неадекватна мовленнєва поведінка – завищена самооцінка чи висока тривожність.

Згідно з отриманими даними, 23% досліджуваних мають завищену самооцінку свого мовлення і 15,4% – завищену самооцінку процесу свого спілкування. Всі досліджувані вказали на відсутність впевненості упродовж процесу спілкування. У більшості опитаних наявна підвищена тривожність, спрямована на мовлення, спілкування і впевненість у собі. На нашу думку, підвищена тривожність при мовленні та спілкуванні – це нормальний стан особистості як прояв її емоційної сфери. Корекції ж потребує саме висока

тривожність, щоб запобігти її негативному впливу як на психолінгвістичні аспекти так і на когнітивні процеси. Високу тривожність, спрямовану на мовлення мають 27,5% досліджуваних, 17,6% – спрямовану на спілкування і значна частина опитаних (55%) виявили тривожність, пов'язану зі впевненістю у собі (намір здійснити мовленнєву діяльність).

Таким чином, зафіксовано наявність високої мовленнєвої тривожності у студентів, що зумовлює потребу в корекції її проявів, необхідність посилення у собі щодо намірів здійснити мовленнєву діяльність.

Результати дослідження індивідуальної схильності до іншомовної мовленнєвої тривожності, що виходить за межі середніх нормативних показників, подані в таблиці 3.2.

У цьому тестуванні брали участь 180 студентів. Другий варіант тесту, що починався таким твердженням: «Коли я говорю англійською мовою, моя мова ... і т. д.» – ми використовували не одночасно з першим варіантом, щоб запобігти впливу трактувань мовленнєвої тривожності при мовленні рідною мовою на відповіді досліджуваних щодо іншомовної мовленнєвої тривожності.

Таблиця 3.2

Кількісні показники іншомовної мовленнєвої тривожності (у відсотках)

Спрямованість тривожності	Завищена самооцінка	Підвищена тривожність	Висока тривожність
Мовленнєва	25,6	0	74,4
Спілкування	9,9	17,6	72,5
Впевненість	0	22	78

Примітки: адекватна мовленнєва поведінка–підвищена тривожність; неадекватна мовленнєва поведінка–завищена самооцінка чи висока тривожність.

За результатами тестування у близько 70% досліджуваних зафіксовано високу мовленнєву іншомовну тривожність, тривожність при спілкуванні іноземною мовою та висловленні своєї точки зору. Невеликий відсоток досліджуваних має завищену самооцінку іншомовної мовленнєвої

тривожності та тривожності у спілкуванні. Оскільки у більшості досліджуваних спостерігається неадекватна мовленнєва поведінка іноземною мовою, то їх комунікативні навички потребують подальшої корекції.

Результати порівняння високого рівня тривожності у процесі мовленнєвої діяльності досліджуваних рідною та іноземною мовами надані в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Співвідношення високого рівня тривожності студентів в процесі комунікації рідною та іноземною мовами (у відсотках)

Спрямованість тривожності	Рідна мова	Іноземна мова	Різниця показників
Мовлення	27,5	74,4	46,9
Спілкування	17,6	72,5	54,9
Впевненість	55	78	23

Як видно з таблиці 3.3, іншомовна мовленнєва тривожність досліджуваних на половину вища, ніж загальна за параметрами мовлення та спілкування і потребує корекції саме в процесі навчання іноземної мови. Параметр впевненості у собі в процесі комунікативної діяльності так само потребує корекції.

Результати порівняння загальної та іншомовної мовленнєвої тривожності досліджуваних за всіма рівнями представлено на рисунках 3.1–3.3. З рисунків бачимо, як підвищений рівень мовної тривожності в процесі мовленнєвої діяльності рідною мовою змінюється на високий рівень мовної тривожності в процесі мовленнєвої діяльності іноземною мовою.

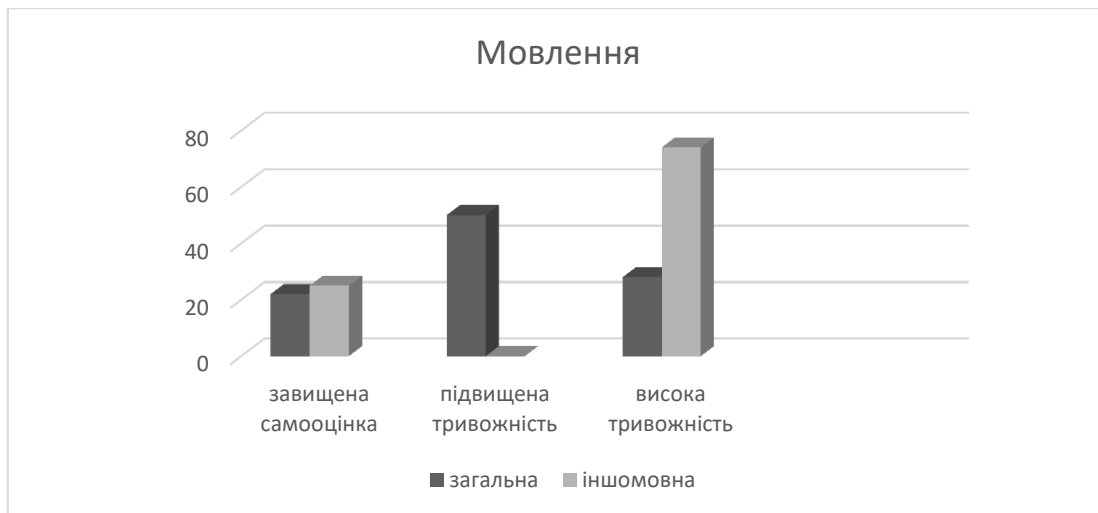


Рис. 3.1. Співвідношення між загальною та іншомовною тривожністю студентів при мовленні

Студенти з завищеною самооцінкою спрямованості тривожності на мовлення продемонстрували її і в іншомовному аспекті. Майже всі студенти, у яких зафіксована підвищена тривожність у загальному мовленні, показали високу тривожність в іншомовному мовленні [рис.3.1]. Такий стан, безумовно, призведе до мовленнєвих бар'єрів у майбутніх моряків як при виконанні функціональних обов'язків, так і в повсякденному спілкуванні.



Рис. 3.2. Співвідношення між загальною та іншомовною тривожністю студентів при спілкуванні

Менша кількість студентів має підвищену самооцінку вияву тривожності у спілкуванні. Показово, що студенти з підвищеною тривожністю у спілкуванні, змінили її на високу тривожність в іншомовному спілкуванні.



Рис. 3. 3. Співвідношення між загальною та іншомовною тривожністю студентів за показником впевненості у собі

Оцінка впевненості у собі включає оцінку впевненості у своїх комунікативних навичках та вміннях, нервозності, сміливості чи боязні висловлювати свою думку. Більшість студентів показали високий рівень тривожності щодо впевненості у собі й продемонстрували відсутність впевненості у собі як у загальній, так і в іншомовній комунікації.

3.4. Сформованість міжкультурного аспекту змістовно-процесуального компонента іншомовної компетентності майбутнього моряка

На нашу думку, сформованість саме цього аспекту іншомовної компетентності має першочергове значення для успішної життєдіяльності моряка на судні, сприяє точній комунікації при виконанні функціональних обов'язків, а відтак, підтримує безпеку мореплавства і забезпечує успішне міжкультурне міжособистісне спілкування, що опосередковано зберігає психічне здоров'я моряка.

Вивчення та діагностика стану розвитку цього аспекту іншомовної компетентності здійснювалися в трьох напрямках:

- встановлення стереотипів і рівня толерантності у ставленні до інших національностей та порівняльної неупередженості;

- визначення рівня сформованості адекватної реакції у міжкультурних конфліктах у міжнародному середовищі;
- виявлення рівня сформованості вміння інтегруватися до цінностей представників інших культур та порівняльної неупередженості.

Тести визначення стереотипів судження про моряків різних національностей

В індивідуальних бесідах та тестуванні брали участь студенти 3 та 4 курсів факультету судноводіння. Для інтерпретації результатів були відібрані тести тих студентів, які мають досвід плавальної практики в міжнародному екіпажі. Мета діагностики:

- виявлення ознак стереотипних суджень у ставленні до моряків іншої національності в міжнародному екіпажі;
- визначення рівня розвитку толерантності у ставленні до представників іншої національності.

Для діагностики показників стереотипності та толерантності ставлення до моряків іншої національності використано два тести:

- тест «Визначення стереотипів судження про моряків різної національності»;
- авторський опитувальник оцінки толерантності, наявності стереотипів та порівняльної неупередженості у ставленні до моряків інших національностей.

У першому розділі дослідження ми проаналізували звіти різних наукових осередків, що займаються вивченням питань глобалізації в морській справі, і визначили шість країн, з представниками яких здебільшого працюватимуть студенти в процесі проходження плавальної практики. Це моряки з таких країн:

1) Філіппін; 2) Китаю; 3) Росії; 4) Індії; 5) Туреччини; 6) Індонезії.

Тестування проводилось у 2012–2014 роках. Було протестовано 100 досліджуваних, 40 з яких – вже працюючі моряки заочної форми навчання

(більшість заповнювали тест на основі практичного досвіду спілкування із представниками зі списку запропонованих країн) і 60 студентів – майбутніх моряків (більшість заповнювали тест на підставі власних стереотипних уявлень). Остаточна інтерпретація результатів тестувань проводилася в 2015 році, вибірка становила 60 тестів, обраних за принципом доступності досліджуваного для реалізації можливості отримати додаткові роз'яснення в разі необхідності.

Результати тестувань обчислені у балах за середнім арифметичним (\bar{X}) та представлені в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Результати за тестом «Визначення стереотипів судження про моряків різних національностей» Херма ван Доклума

№	Твердження	Середнє значення за 10-бальною шкалою (X)							Твердження
		Країна							
		Україна	Філіппіни	Китай	Туреччина	Росія	Індія	Індонезія	
1.	Добрий	3,75	3,6	5	4,75	6	5,75	7,3	Недобрий
2.	Здоровий	3,25	4,2	4,25	4,75	5,3	6	6,3	Хворобливий
3.	Чесний	4	6,4	5,75	6,5	7,7	6,75	6,7	Нечесний
4.	Щасливий	3,25	4,8	4	5,5	6	4,75	6	Засмучений
5.	Тихий	6,25	2,6	6	7,25	7,3	5,25	7	Галасливий
6.	Працьовитий	4,25	4,2	6	6,5	6,7	5,25	5	Лінивий
7.	Релігійний	4,5	5,4	3,75	5,4	6,3	4	4,3	Нерелігійний
8.	Бідний	4	3,4	4,25	5,5	5,3	5,25	2	Багатий
9.	Войовничий	6,75	4	7,25	6,75	5	6,5	4	Мирний
10.	Прогресив-ний	4,25	6,2	5,5	5,5	6,3	6,25	8	Традиційний
11.	Шанобливий	4,25	4,4	4,25	3,5	6,7	5,75	7,7	Нешанобли-вий
12.	Толерантний	5	4,4	6,75	5	5,7	5	5,3	Нетолерант-ний

З метою виявлення наявності стереотипів та вмінь порівняльної неупередженості, розглянемо, як розподілилися країни за рангом.

Найвищий вияв показника з позитивною конотацією (12 позицій): 5 разів названі Філіппіни, 4 рази – Україна, 2 рази – Туреччина, Китай – 1 раз.

Найвищий прояв показника з негативною конотацією (12 позицій): 6 разів названа Індонезія, 3 рази – Росія, 1 раз – Україна, 1 раз – Китай, 1 раз – Філіппіни.

Вміння адекватно порівнювати показники є *параметром порівняльної неупередженості*. У порівняннях, зроблених досліджуваними, ми бачимо невідповідності: так, розглядаючи філіппінців найбільш толерантними, студенти вважають їх і найбільш войовничими.

В результаті додаткових індивідуальних бесід ми з'ясували, що за войовничість досліджувані приймали взаємну підтримку та готовність відстоювати інтереси своєї етнічної групи.

Це тестування не є культурологічним, не дає об'єктивної характеристики рис моряків представлених країн, а показує стереотипність ставлення до них і відноситься до каузальної атрибуції. «Каузальна атрибуція – своєрідна суб'єктивна інтерпретація та оцінка людиною причин і мотивів поведінки інших на ґрунті буденного життєвого досвіду. Вона може стосуватися сприймання не тільки окремих людей, а й соціальних груп та самої себе» [91].

Для майбутнього моряка важливо вміти налагоджувати нетривалі дружні стосунки, тому доцільно спрогнозувати, моряки з яких країн потенційно «легкі» для встановлення таких стосунків, а уявлення про моряків яких країн потребує корекції в процесі навчання.

З цією метою ми побудували порівняльні графіки (див.: рис. 3.4 – 3.8):

- моряки з України – моряки з Філіппін;
- моряки з України – моряки з Китаю і т. д.

Як ми бачимо з цих рисунків, найбільш подібні графіки стосуються таких країн: Україна – Китай, Україна – Філіппіни, Україна – Туреччина.

Зважаючи на це припускаємо, що спілкування з представниками названих країн буде більш успішним під час процесу проходження плавальної практики студентами з України.

Водночас ми спостерігаємо значні відмінності в лініях графіків: Україна – Росія, Україна – Індія, Україна – Індонезія. Тому припускаємо, що спілкування майбутніх моряків з України з представниками цих країн матиме утруднення і потребуватиме особливої уваги в процесі вивчення і вживання іноземної мови.

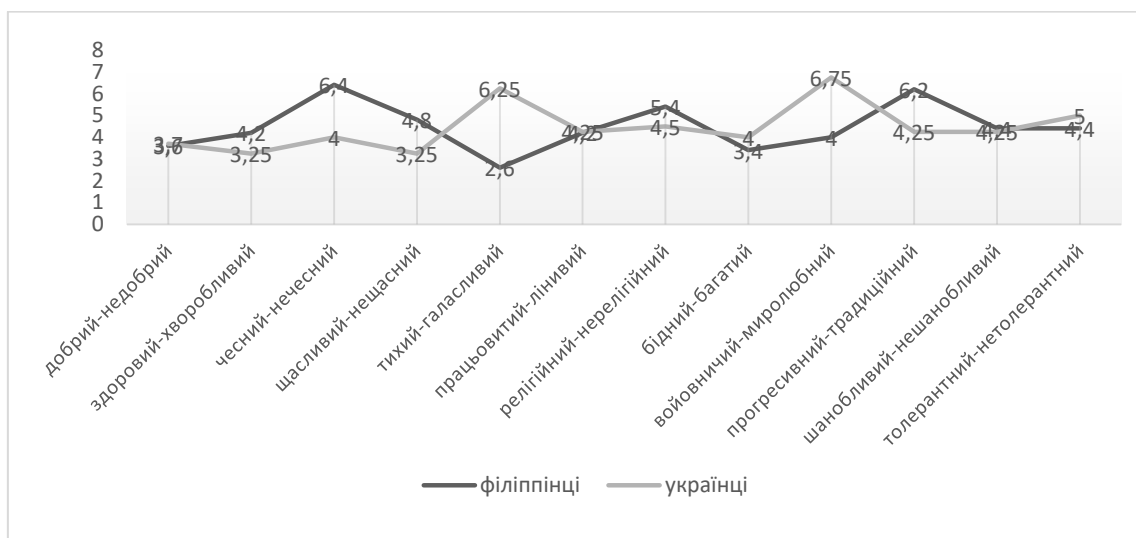


Рис. 3.4. Порівняння оцінки якісної характеристики моряків з України і Філіппін

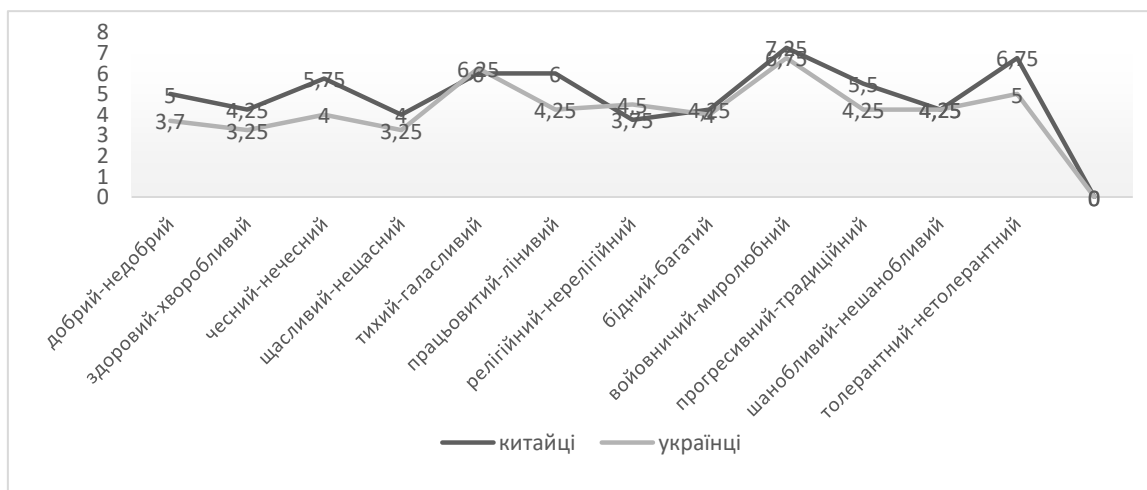


Рис. 3.5. Порівняння оцінки якісної характеристики моряків з України і Китаю

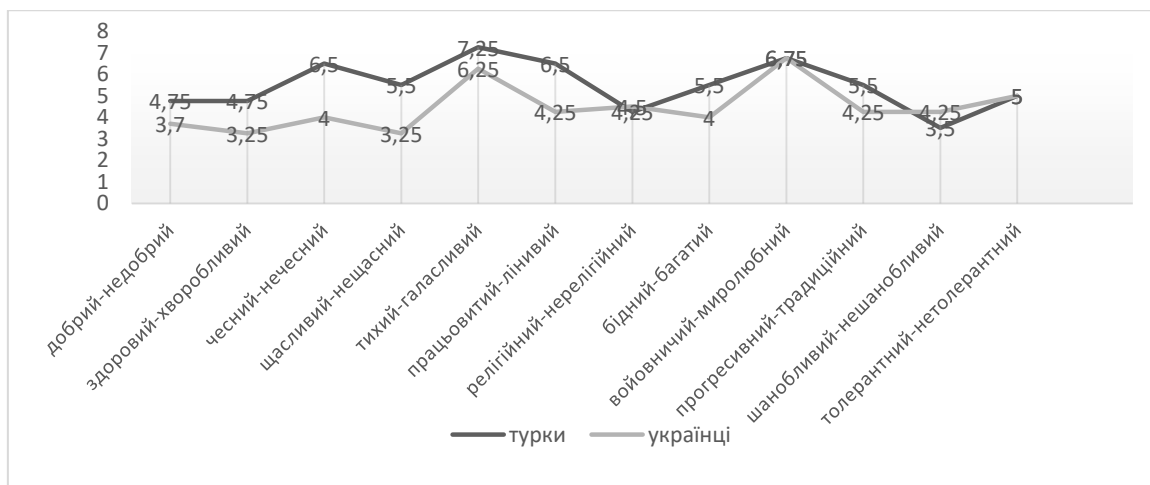


Рис. 3.6. Порівняння оцінки якісної характеристики моряків з України і Туреччини

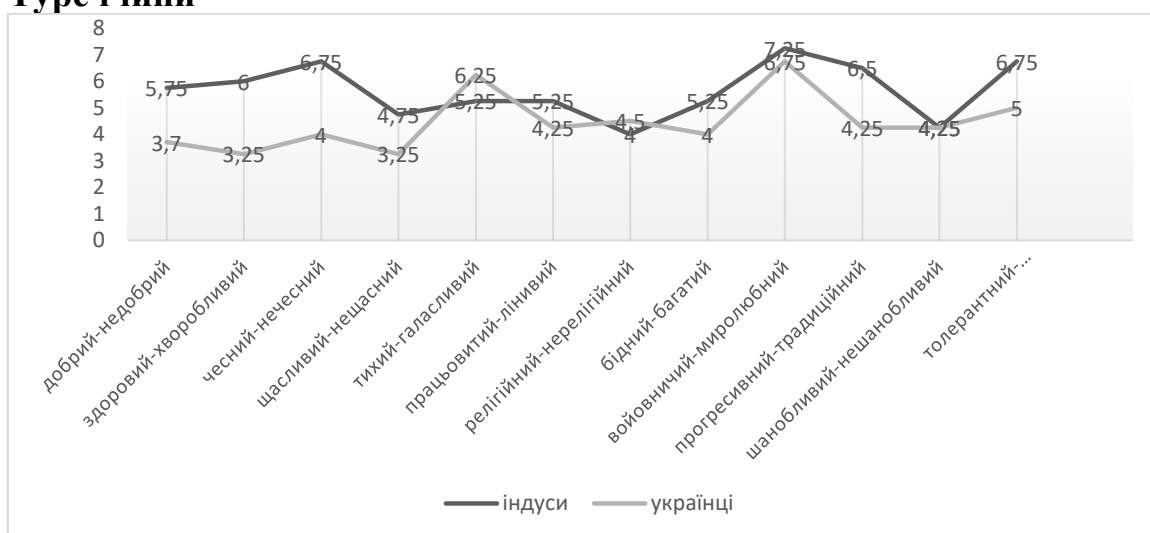


Рис. 3.7. Порівняння оцінки якісної характеристики моряків з України й Індії

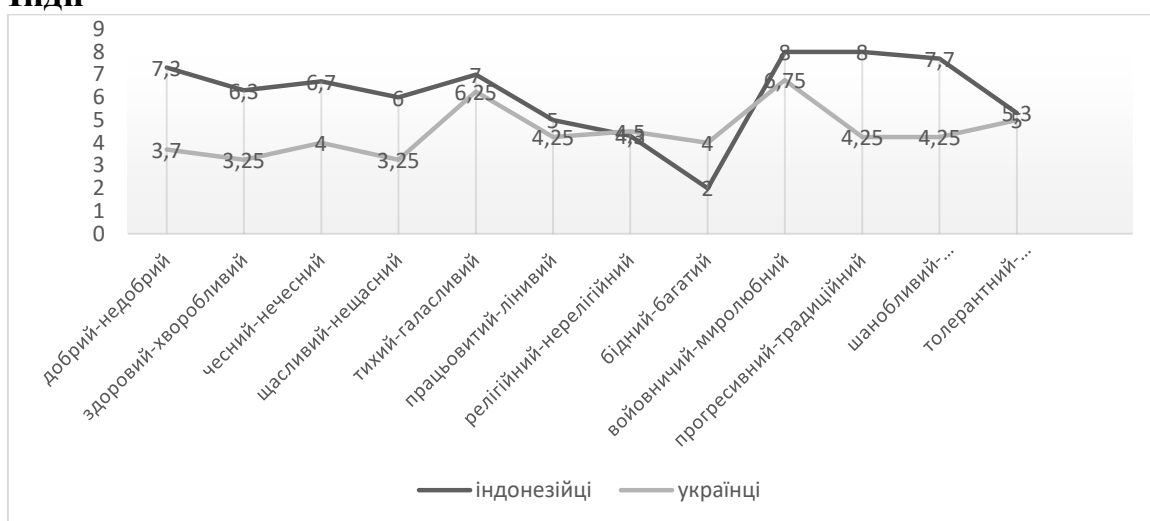


Рис. 3.8. Порівняння оцінки якісної характеристики моряків з України й Індонезії

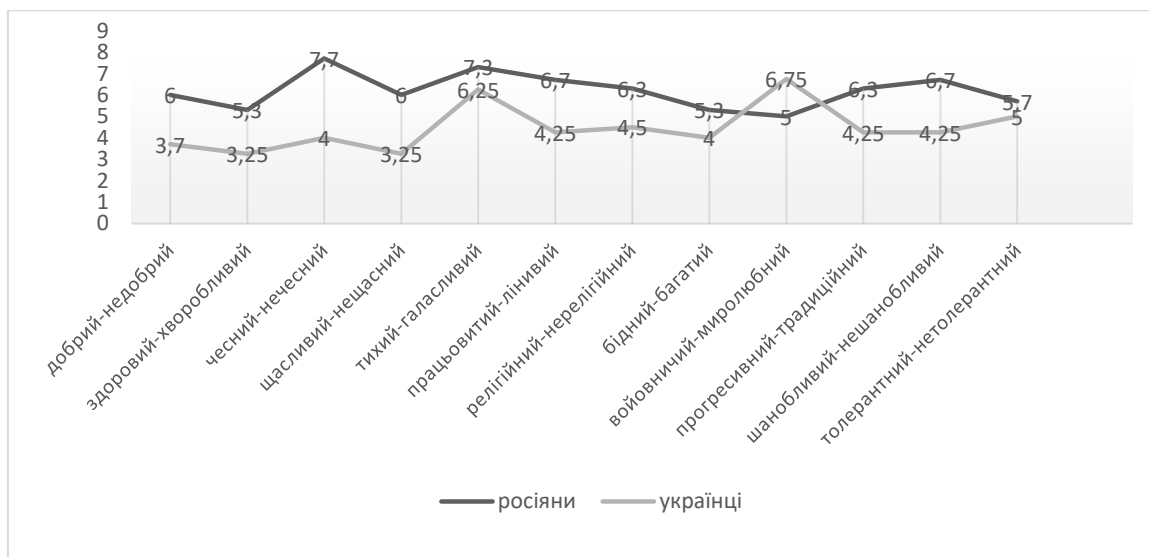


Рис. 3.9. Порівняння оцінки якісної характеристики моряків з України і Росії

Таким чином, *вміння порівняльної неупередженості* у 20% досліджуваних не сформоване (не змогли виконати тест чи виконували його навмання); 45% – показали середній рівень розвитку цього вміння (тест виконали, але не змогли аргументувати свій вибір); 35% мають високий рівень сформованості вміння робити неупереджені порівняння (аргументували відповіді і наводили приклади з власного досвіду).

Ми з'ясували, що майбутні моряки:

- виявили стереотипні уявлення про представників інших національностей, а саме: про їхню галасливість, працьовитість, статки та релігійність;
- продемонстрували толерантне ставлення до представників одних країн і нетолерантне – до інших, вважаючи їх нешанобливими, непрогресивними та нетолерантними.

Такі результати підтверджують думку науковців про необхідність введення тем країнознавчого характеру в програми вивчення іноземної мови [48]. У процесі дослідження ми встановили недостатню інформованість студентів насамперед про Індію, Індонезію та інші основні країни – потенційних партнерів зі спілкування в процесі проходження плавальної практики.

Результати оцінки толерантності та стереотипності в ставленні до представників інших національностей (Додаток К)

В опитуванні брали участь 100 досліджуваних, серед яких студенти денної форми навчання, що мали досвід плавальної практики, і студенти заочної форми навчання, більшість з яких на момент тестування працювала в міжнародному екіпажі. Тестування проводилось упродовж кількох років, його результати надані в таблиці 3.5.

Таблиця.3 5

Рівні сформованості толерантності та стереотипності мислення майбутніх моряків у міжкультурній взаємодії (у відсотках)

Рівень	Толерантність	Стереотипність мислення
Високий	6	72
Середній	17	24
Низький	77	4

Методика дала можливість оцінити рівень сформованості таких показників міжкультурного аспекту іншомовної компетентності майбутніх моряків, як толерантність до людей різних культур, і з'ясувати, якою мірою судження досліджуваних перебувають під впливом стереотипів про представників різних національностей та народів.

Студенти в цілому продемонстрували нетолерантне ставлення до представників інших національностей (у фокусі нашої уваги залишалися 6 країн, які ми визнали найбільш прогнозованими партнерами українських майбутніх моряків у міжнародному рейсі). Додаткові індивідуальні бесіди з окремими студентами показали, що причини такої нетолерантності криються у несприйнятті майбутніми моряками релігійних відмінностей, відмінностей у стилі поведінки та зовнішності.

На підставі аналізу міжкультурних аспектів комунікації, описаних у першому розділі нашої роботи, й отриманих даних емпіричного дослідження взаємодії культур, ми дійшли таких висновків:

- стереотипи сприяють адекватному спілкуванню в міжкультурному оточенні, досліджувані виявили високий рівень стереотипності мислення про представників інших національностей;
- рівень сформованості толерантного ставлення до інших національностей низький та потребує нагальної корекції.

Визначення сформованості вмінь реагувати на міжкультурні конфлікти у міжнародних екіпажах

Методика «Визначення типових способів реагування на конфліктну ситуацію» К. Томаса (Додаток В)

За допомогою цієї методики ми з'ясували, наскільки студенти схильні до суперництва і співпраці в змішаному екіпажі, прагнуть до компромісів, уникають конфліктів та адаптовані до спільної діяльності в процесі проходження плавальної практики.

У процесі дослідження ми попросили студентів уявити суперечливу ситуацію з її учасниками – представниками різних національностей. Досліджувані відповідали на запитання про свою прогнозовану поведінку в уявній ситуації.

Було опитано 180 студентів у 2012–2014 роках. Отримані результати ми порівняли між собою для встановлення тих форм соціальної поведінки в ситуації конфлікту, до яких найбільш схильні досліджувані.

1. Суперництво – 36,4% досліджуваних.

Найбільша кількість досліджуваних показала схильність до суперництва – тип поведінки, за якого у конфлікті максимально враховуються і задовольняються власні інтереси й мінімально – інтереси опонента.

2. Уникнення – 32% досліджуваних.

Уникнення конфлікту або намагання його не помітити – тип поведінки, коли у конфлікті мінімально враховуються інтереси і свої й опонента. На проблему просто не звертають уваги, вважають, що вона зникне сама по собі.

Компроміс – 17,7% досліджуваних.

Компроміс (зговірливість) – тип поведінки, який забезпечує часткове задоволення у конфлікті й власних інтересів, й інтересів опонента, що досягається за такої умови: «Я поступлюся тобі в чомусь, а ти мені – в іншому».

Поступливість – 13,3% досліджуваних.

Поступливість (жертвність) – тип поведінки, орієнтований на мінімальне врахування в конфлікті власних інтересів і максимальне задоволення інтересів опонента.

Співпраця – 6% досліджуваних.

Співпраця – тип поведінки, який забезпечує максимальне задоволення в конфлікті власних інтересів та інтересів опонента.

Студенти продемонстрували схильність до суперництва, намагання уникнути суперечок вміння йти на компроміс, але вони не готові виявляти поступливість і показали повну неготовність до співпраці. Такі результати свідчать про низький рівень сформованості вмінь реагувати на конфліктну ситуацію і потребують подальшої корекції.

Визначення спроможності майбутніх моряків інтегрувати елементи інших культур у свою систему цінностей

Внаслідок врахування специфіки праці на морському транспорті, трансформації розуміння ролі людського фактора в професійній діяльності моряків зросло значення психологічної науки у плані вивчення потреб і ціннісних уявлень сучасного суднового спеціаліста як професіонала.

Дослідження спроможності інтегрувати елементи інших культур у свою систему цінностей проводилось впродовж 2013/14 навчального року із студентами четвертого року навчання. Було опрацьовано 80 комплексних висновків, що склалися з результатів, отриманих за методикою «Психодіагностики ціннісних орієнтацій» М. Рокича (Додаток 3), й оцінки сформованості у досліджуваного вміння інтерпретувати зміни ціннісних

орієнтацій залежно від національної належності та його готовності свідомо будувати сценарії культурних взаємодій, що здійснювалося за авторським опитувальником.

Авторський опитувальник створено на основі існуючих методик, описаних Л. Почебутом [140]. Спосіб оцінки розроблено на підставі положень Д. Мацумото щодо егоцентризму як тенденції оцінювати світ за допомогою власних культурних фільтрів.

Перший етап отримання оцінки щодо спроможності досліджуваних інтегрувати елементи інших культур у свою систему цінностей полягав у психодіагностиці ціннісної спрямованості групи досліджуваних.

Усвідомлення своїх ціннісних орієнтацій стало підґрунтям для подальшого порівняння власних цінностей з цінностями інших й основою другого етапу: діагностики сформованості навичок неупередженого вивчення ціннісних орієнтацій інших культур та готовності досліджуваних свідомо будувати сценарії взаємодії культур.

З метою визначення центральної тенденції групи досліджуваних ми обчислили три показники міри центральної тенденції (МЦТ). За основу визначення рангів значущості цінностей ми взяли медіану, оскільки саме вона виявила найбільш частотні відповіді студентів.

Рейтинг за термінальними цінностями охоплював 6 позицій.

Найбільш значущими виявилися такі термінальні цінності:

- 1) творчість (можливість творчої діяльності) – $\bar{X} = 14,25$; $M_o = 16$; $M_e = 16,5$;
- 2) щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому) – $\bar{X} = 14$; $M_o = 13$; $M_e = 14$;
- 3) краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві) $\bar{X} = 13,1$; $M_o = 11$; $M_e = 13,5$; розваги (приємний, необтяжливий відпочинок, без обов'язків) $\bar{X} = 11$; $M_o = 13$; $M_e = 13$; впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів) $\bar{X} = 10,5$; $M_o = 15$; $M_e = 12,5$; продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей) – $\bar{X} = 10,25$; $M_o = 11$; $M_e = 11,5$; активне

діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя) – $\bar{X}=10,75$; $M_o=12$; $M_e=11$;

Менш значущими для досліджуваних були:

- 1) розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення) – $\bar{X}=8,75$; $M_o=5$; $M_e=9,5$; суспільне покликання (повага тих, хто оточує, колективу, товаришів по роботі) – $\bar{X}=9,75$; $M_o=9$; $M_e=9$; пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток) – $\bar{X}=9,6$; $M_o=10$; $M_e=9$; свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках) – $\bar{X}=8,75$; $M_o=3$; $M_e=8,5$.
- 2) щасливе сімейне життя – $\bar{X}=7$; $M_o=5$; $M_e=6,5$; наявність хороших і вірних друзів; любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною) – $\bar{X}=7$; $M_o=3$; $M_e=6,5$;
- 3) цікава робота – $\bar{X}=5,5$; $M_o=2$; $M_e=5,5$.

Визнання можливості творчої діяльності є найбільш значущою цінністю для майбутнього моряка, а сімейні цінності та цікаву роботу він вважає найменш значущими. Це підтвердило наше припущення про несформованість вміння аналізувати значущість термінальних цінностей. Друга термінальна цінність – щастя інших, їх добробут, розвиток і вдосконалення у поєднанні з цінністю першою за рейтингом серед інструментальних цінностей – непримиренність до недоліків у інших дає підстави стверджувати, що досліджувані більше переймаються вдосконаленням інших, ніж себе. Такі результати, за нашим припущенням, ймовірно свідчать про невміння досліджуваних аналізувати значущість цінностей.

Рейтинг інструментальних цінностей обіймає 9 позицій. Найбільш значущі для студентів такі цінності:

- 1) непримиренність до недоліків у собі та інших – $\bar{X}=15,9$; $M_o=18$; $M_e=18$;
- 2) високі запити (високі вимоги до життя й високі домагання) – $\bar{X}=12,6$; $M_o=17$; $M_e=17$;

- 3) широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інакші смаки, звичаї, звички) – $\bar{X}=10,7$; $M_o=15$; $M_e=15$;
- 4) терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани) – $\bar{X}=12,7$; $M_o=17$; $M_e=12$; ефективність у справах (працелюбність, продуктивність у роботі) – $\bar{X}=11,3$; $M_o=12$; $M_e=12$; чуйність (дбайливість) – $\bar{X}=13,1$; $M_o=11$; $M_e=12$;
- 5) раціоналізм (вміння тверезо й логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення) – $\bar{X}=8,2$; $M_o=14$; $M_e=10$;

Менш значущими для досліджуваних були:

- 1) самоконтроль (стриманість, самодисципліна) – $\bar{X}=9,9$; $M_o=14$; $M_e=9$; тверда воля (вміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами) – $\bar{X}=6,7$; $M_o=9$; $M_e=9$;
- 2) вихованість (гарні манери) – $\bar{X}=7,8$; $M_o=11$; $M_e=7$;
- 3) акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, порядок у справах – $\bar{X}=8,3$; $M_o=2$; $M_e=6$; життєрадісність (почуття гумору) – $\bar{X}=6,4$; $M_o=1$; $M_e=6$; відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово) – $\bar{X}=$; $M_o=$; $M_e=6$;
- 4) освіченість (широта знань, висока загальна культура) – $\bar{X}=4,9$; $M_o=5$; $M_e=4$; сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів – $\bar{X}=7,1$; $M_o=4$; $M_e=4$; незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче) – $\bar{X}=6,3$; $M_o=3$; $M_e=4$.

Найбільш значущою для студентів стала непримиренність до недоліків у собі й інших, що свідчить про нетолерантність у ставленні до інших. Оскільки студенти вважають менш значущими цінності, які вкрай необхідні майбутньому моряку, а саме: самодисципліну та почуття обов'язку, а до найбільш значущих відносять високі вимоги до життя та високі домагання, то ми можемо говорити про не достатньо свідомий аналіз досліджуваними інструментальних цінностей. Такий розподіл свідчить про неусвідомлюване ранжування ними цінностей.

Оскільки метою проведення психодіагностики ціннісних орієнтацій досліджуваних була акцентуалізація можливості здійснювати ранжування своїх цінностей і порівнювати власні цінності з цінностями інших, то отримані результати вважаємо успішними, а мету досягнутою.

Другий етап отримання оцінки щодо спроможності досліджуваних інтегрувати елементи інших культур у свою систему цінностей полягав у вивченні того, як досліджувані змінили рейтинг значущості цінностей, приписавши такі рішення представникам різних національностей. Таке трактування не є культурологічним, не дає об'єктивної оцінки ціннісних орієнтацій представників досліджуваних країн, а відноситься до каузальної атрибуції. Ми запропонували досліджуваним змінити рейтинг цінностей залежно від національності (філіппінці, турки, китайці, росіяни, індійці й індонезійці), що послужило підґрунтям подальшого опитування. Досліджувані відповіли на запитання, за допомогою яких з'ясовано рівень сформованості навички порівняльного неупередженого вивчення ціннісних орієнтацій та готовність майбутніх моряків до вивчення інших культур.

Етапи оцінювання спроможності майбутніх моряків інтегрувати елементи інших культур у свою систему цінностей включають такі процедурні дії:

- дати поштовх процесу мислення щодо ціннісних орієнтацій;
- створити підґрунтя для порівняння ціннісних орієнтацій;
- з'ясувати сформованість навичок порівняльного неупередженого вивчення ціннісних орієнтацій
- оцінити готовність до свідомого вивчення культур.

За нашою методикою інтерпретації цього опитування, описаній у другому розділі, ми визначили:

- здатність майбутніх моряків свідомо будувати сценарії культурної взаємодії (готовність до вивчення інших культур);
- володіння студентами навичкою порівняльного неупередженого вивчення ціннісних орієнтацій.

Результати подані у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Результати оцінки спроможності майбутніх моряків інтегрувати елементи інших культур у свою систему цінностей (у відсотках)

Рівні	Здатність свідомо будувати сценарії культурної взаємодії	Навички порівняльного неупередженого вивчення ціннісних орієнтацій
Високий	28,8	0
Середній	48,8	37,5
Низький	22,4	62,5

Половина досліджуваних продемонструвала середній рівень розвиненості здатності свідомо будувати сценарії культурної взаємодії. Високий рівень готовності до вивчення інших культур показали 28,8% досліджуваних, тоді як 22,4% виявили упереджене ставлення до представників інших культур та незацікавленість у взаємодії з представниками інших національностей.

У досліджуваних не зафіксовано готовності свідомо аналізувати рейтинг власних цінностей і порівнювати ціннісні орієнтації представників інших країн із власними. Більшість досліджуваних не виявили інтересу і поваги до цінностей та звичаїв інших культур. Оскільки більшість досліджуваних мала вперше аналізувати цінності як властивість особистості, 62,5% з них виявили низький рівень сформованості навички порівняльного неупередженого вивчення ціннісних орієнтацій, а 37,5% – середній рівень. Відтак, подальшої корекції потребує здатність до усвідомлення важливості місця цінностей у міжособистісній взаємодії. Корекції потребує і готовність свідомо будувати сценарії взаємодії культур. Крім того, нагальної корекції і розвитку потребує навичка порівняльного вивчення цінностей інших культур – зокрема, представників прогнозованих країн – партнерів у взаємодії майбутніх моряків у міжнародному екіпажі.

3.5. Сформованість стратегічного аспекту змістовно-процесуального компонента іншомовної компетентності майбутнього моряка

В дослідженні стратегічна іншомовна компетентність (комунікативні стратегії) розуміється нами як здатність використовувати вербальні й невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку «недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів» [216].

Мета тестування, за розробленою нами методикою, полягає у визначенні вміння студентів аналізувати утруднення спілкування, а саме: виробляти стратегію розв'язання завдань щодо певного утруднення спілкування, усвідомлювати його значущість у процесі проходження плавальної практики та віднаходити шляхи його усунення. При цьому ми керувалися визначенням В. Моляко, за яким «стратегія – це домінуюча тенденція в інтелектуальній поведінці суб'єкта, що розв'язує задачу» [141, с. 292] .

Впродовж 2013–2014 років 60 студентів – у міру їх повернення з плавальної практики – виконували тест на визначення рейтингу утруднень іншомовного спілкування на борту судна. Тест складався з двох частин:

- ранжування утруднень спілкування в міжнародному екіпажі;
- індивідуальна бесіда за такими запитаннями:

1. Які можливі шляхи усунення певного утруднення спілкування?
2. Який шлях із запропонованих найефективніший?
3. Які дії Ви здійснили б для досягнення мети усунення утруднення спілкування?
4. Як Ви оцінюєте результати вжитої стратегії дій для розв'язання завдання усунення утруднення спілкування?

Поєднання результатів теоретичного вивчення утруднень спілкування моряків з результатами індивідуальних бесід зі студентами і представниками круїнгових компаній дало змогу скласти список утруднень спілкування

майбутніх моряків у процесі проходження плавальної практики. Таким чином було виявлено 10 основних чинників, які ускладнювали іншомовне спілкування студентів у процесі проходження плавальної практики на судні з міжнародним екіпажем. А далі, студентам було запропоновано здійснити ранжування утруднень за десятибальною шкалою. Результати ранжування подано в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Результати ранжування утруднень при спілкуванні
в міжнародному екіпажі**

№ з/п	Зміст утруднення	\bar{X} бали	Рей- тинг
1.	Я не дуже комунікабельний за своєю натурою	6,6	3
2.	Я не знаходжу спільних тем для бесіди із старшими колегами	7,6	5
3.	Культурні відмінності	8,2	6
4.	Відчуваю мовний бар'єр	7,2	4
5.	Відчуваю нестачу знань	8,4	7
6.	Релігійні відмінності	9,3	9
7.	Втома	8,9	8
8.	Стресовий стан	9,6	10
9.	Невміння висловити свої емоції та почуття	5,8	2
10.	Надаю перевагу самотності	4,6	1

Інтерпретацію результатів проведено згідно з таблицею, де показаний характер утруднень (див. табл. 2.3). Враховано 60 тестів респондентів, що мали досвід іншомовного спілкування в процесі проходження плавальної практики. Результати визначення характеру утруднень, що впливали на ефективність спілкування в міжнародному екіпажі подано в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Характер утруднень спілкування в міжнародному екіпажі

Характер утруднення	Номери запитань	Сума балів: Σ
Мовні утруднення	4, 5	15,6
Культурологічні утруднення	3, 6	9,13
Особливості життєдіяльності	7, 8	18,5
Комунікативні утруднення	1, 2, 9, 10	24,6

Найбільш значущими виявилися комунікативні утруднення, які мають психологічне підґрунтя і пов'язані з небажанням спілкуватися, невмінням висловлювати свої емоції та почуття і відзнаходити спільні теми для спілкування.

Друге місце дістали мовні утруднення, пов'язані з практичними знаннями іноземної мови (лінгвістичний аспект) та мовним бар'єром (психологічний аспект).

Третьою за значущістю причиною комунікативних невдач досліджувані визнали особливості життєдіяльності в рейсі, які супроводжуються втому та стресовими станами.

Четверте місце посіли культурологічні утруднення, пов'язані з відмінностями у традиціях, релігії, стилях спілкування тощо.

Зауважимо, що діагностика стратегічного компонента іншомовної компетентності потребувала врахування результатів ранжування та додаткового опитування щодо бачення досліджуваними шляхів подолання утруднень спілкування в процесі проходження плавальної практики в складі міжнародного екіпажу.

Оцінювання *розвитку стратегічних вмінь* дала такі результати:

- високий рівень сформованості стратегічних вмінь продемонстрували 59,5% досліджуваних – вони бачили декілька варіантів усунення утруднень спілкування, обирали найефективніші варіанти, розробляли стратегію подальших дій та адекватно оцінювали результати імплементації своєї стратегії розв'язання завдання;
- середній рівень мали 17% досліджуваних – бачили тільки один варіант усунення утруднення спілкування, розробляли стратегію дій за своїм варіантом розв'язання завдання, але не завжди адекватно оцінювали результати імплементації своєї стратегії;
- низький рівень виявило 23,5% досліджуваних – відчували необхідність розв'язання завдання усунення утруднення спілкування, але не висували своєї стратегії дій для його вирішення.

Таким чином, більшість студентів мають високий та середній рівень сформованості вмінь прийняття стратегічних рішень, але цей аспект все ще потребує подальшої корекції.

3.6. Сформованість когнітивного аспекту змістовно-процесуального компонента іншомовної компетентності майбутнього моряка

До когнітивного аспекту змістовно-процесуального компонента іншомовної компетентності майбутніх моряків ми віднесли: емоційний інтелект, емоційну спрямованість та загальну тривожність як фактори впливу на когнітивну сферу майбутнього моряка і когнітивну складову схильності до ризику в процесі проходження студентами плавальної практики. За цими показниками ми дослідили процеси мислення та мовлення майбутніх моряків під час життєдіяльності в міжнародному екіпажі. Доцільність вибору саме цих показників обґрунтовано в другому розділі роботи.

Результати, отримані за методикою оцінки «емоційного інтелекту»

Н. Холла (Додаток І)

Дослідження впливу емоційної сфери майбутніх моряків на хід мислення в процесі іншомовного спілкування в міжнародному екіпажі підтвердило доцільність оцінки емоційного інтелекту досліджуваних, аби, по-перше, перевірити припущення, що рівень емоційного інтелекту майбутніх моряків підвищується в результаті практичної діяльності, яка потребує активної іншомовної комунікації; по-друге, припущення, що судноводії (більше працюють з людьми) мають вищий рівень емоційного інтелекту, ніж судномеханіки (більше працюють з механізмами).

Насамперед нас цікавило, які зміни в емоційній сфері відбуваються в процесі проходження плавальної практики в міжнародному екіпажі. Відтак, тестування за методикою оцінки «емоційного інтелекту» Н. Холла пройшли 180 студентів, серед яких 90 досліджуваних з досвідом іншомовного

спілкування. Таку кількість студентів з досвідом іншомовної комунікації здобуто завдяки залученню у дослідження великої кількості працюючих у міжнародних екіпажах студентів заочної форми навчання. Тестування проводилося у 2012–2014 роках. Остаточну інтерпретацію даних здійснили у 2015 році за результатами всіх тестувань. Отримані результати представлені у таблицях 3.9 – 3.12.

Таблиця 3.9

Сформованості емоційного інтелекту майбутніх судноводіїв (у відсотках)

Рівні розвитку	Судноводії з досвідом плавальної практики без іншомовної комунікації					Судноводії з досвідом плавальної практики з іншомовною комунікацією				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Високий	10,4	3,3	8,4	49,6	5,4	13,5	5,6	5,6	50,4	13,4
Середній	22,4	20,7	11,6	28	9	25,8	22,4	22,4	28	37
Низький	67,2	76	80	22,4	85,6	60,7	72	72	21,6	49,6

Примітки: 1. Рівні емоційної обізнаності; 2. Управління своїми емоціями; 3. Самомотивація; 4. Емпатія; 5. Розпізнавання емоцій інших людей.

В результаті дослідження ми визначили рівні сформованості всіх складових емоційного інтелекту досліджуваних судноводіїв з досвідом та без досвіду іншомовного спілкування в процесі життєдіяльності на судні. Близько 70% досліджуваних обох груп показали низький рівень сформованості таких складових емоційного інтелекту, як емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація та розпізнавання емоцій інших людей. Половина досліджуваних продемонструвала високий рівень сформованості емпатії як емоційної складової. З огляду на соціопсихологічні особливості міжособистісної взаємодії майбутнього моряка та умови його життєдіяльності в рейсі, описані в першому розділі нашої роботи, завдання формування належного рівня розвитку емоційного інтелекту стає нагальним для збереження здоров'я майбутнього моряка і гарантування безпеки його життєдіяльності.

Усвідомлюючи, що іншомовна компетентність майбутнього моряка формується як в навчальному закладі, так і в процесі проходження

плавальної практики, ми з'ясували значущість відмінностей у рівнях сформованості складових емоційного інтелекту майбутніх моряків з досвідом і без досвіду іншомовної комунікації у процесі проходження плавальної практики.

Таблиця 3.10

Порівняння складових емоційного інтелекту майбутніх СВ без досвіду ІК і з досвідом ІК у процесі плавальної практики

№ з/п	Шкали	$\chi^2_{кр.}$	P	$\chi^2_{емп.}$	P
1.	Рівні емоційної обізнаності	5,991	$p \leq 0,05$	0,69	$p \geq 0,05$
2.	Управління своїми емоціями	5,991	$p \leq 0,05$	0,77	$p \geq 0,05$
3.	Самотивація	5,991	$p \leq 0,05$	4,412	$p \geq 0,05$
4.	Емпатія	5,991	$p \leq 0,05$	0,021	$p \geq 0,05$
5.	Розпізнавання емоцій інших людей	9,21	$p \leq 0,01$	30,034	$p \leq 0,01$

Примітки: ІК – іншомовна комунікація; СВ – судноводії.

Отримане емпіричне значення щодо розпізнавання емоцій інших людей дає можливість стверджувати, що в процесі іншомовного спілкування з представниками інших культур студенти навчалися співіснувати в міжнародному оточенні, залучаючи емоційну сферу. Таким чином, припущення про вплив практичної іншомовної діяльності на рівень сформованості емоційного інтелекту майбутніх моряків професійного типу «людина-людина» – судноводіїв було частково підтверджене (динаміка має місце тільки за одним показником).

Таблиця 3.11

**Рівні сформованості емоційного інтелекту
майбутніх судномеханіків (у відсотках)**

Рівні розвитку	Судномеханіки з досвідом плавальної практики без іншомовної комунікації					Судномеханіки з досвідом плавальної практики з іншомовною комунікацією				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Високий	5,6	3,4	8,4	22,4	8,4	5,6	8,4	8,4	30,8	22,4
Середній	22,4	32,5	32,5	22,4	8,4	22,4	36,4	36,4	30,8	22,4
Низький	72	64,1	59,1	55,2	83,2	72	55,2	55,2	38,4	55,2

Примітки: 1. Рівні емоційної обізнаності; 2. Управління своїми емоціями; 3.Самомотивація; 4. Емпатія; 5. Розпізнавання емоцій інших людей.

У процесі дослідження визначено рівні сформованості всіх складових емоційного інтелекту досліджуваних судномеханіків з досвідом і без досвіду іншомовного спілкування в процесі життєдіяльності на судні. Близько половини досліджуваних обох груп мають низький рівень сформованості всіх складових емоційного інтелекту.

Таблиця 3.12

**Порівняння складових емоційного інтелекту майбутніх СМ без досвіду
ІК і з досвідом ІК у процесі плавальної практики**

№ з/п	Шкали	$\chi^2_{кр.}$	p	$\chi^2_{емп.}$	p
1.	Рівні емоційної обізнаності	5,991	$p \leq 0,05$	0,00	$p \geq 0,05$
2.	Управління своїми емоціями	5,991	$p \leq 0,05$	3,003	$p \geq 0,05$
3.	Самомотивація	5,991	$p \leq 0,05$	0,354	$p \geq 0,05$
4.	Емпатія	5,991	$p \leq 0,05$	5,668	$p \geq 0,05$
5.	Розпізнавання емоцій інших людей	9,21	$p \leq 0,01$	18,392	$p \leq 0,01$

Примітки: ІК – іншомовна комунікація; СМ – судномеханіки.

Ми порівняли рівень розвитку емоційного інтелекту студентів-судномеханіків після плавальної практики без досвіду і з досвідом іншомовного спілкування. Отримане емпіричне значення щодо розпізнавання емоцій інших свідчить про позитивну динаміку в емоційній сфері майбутніх

моряків-судномеханіків. Результат дає змогу стверджувати, що досвід іншомовної комунікації в процесі проходження плавальної практики підвищує рівень розвитку емоційного інтелекту майбутніх моряків професійного типу «людина-техніка».

Результати порівняння рівнів сформованості емоційного інтелекту судноводіїв та судномеханіків з досвідом іншомовної комунікації подано в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Порівняння складових емоційного інтелекту майбутніх СВ і СМ з досвідом ІК у процесі плавальної практики

№ з/п	Шкали	$\chi^2_{кр.}$	p	$\chi^2_{емп.}$	p
1	Рівні емоційної обізнаності	5,991	$p \leq 0,05$	4,47	$p \geq 0,05$
2	Управління своїми емоціями	5,991	$p \leq 0,05$	6,112	$p \leq 0,05$
3	Самотивація	5,991	$p \leq 0,05$	6,112	$p \leq 0,05$
4	Емпатія	9,21	$p \leq 0,01$	9,568	$p \leq 0,01$
5	Розпізнавання емоцій інших людей	5,991	$p \leq 0,01$	6,150	$p \leq 0,05$

Примітки: ІК – іншомовна комунікація; СВ– судноводії; СМ – судномеханіки.

Співвідношення результатів показало, що емоційний інтелект значимо підвищився у судномеханіків порівняно з судноводіями за всіма складовими, окрім емоційної обізнаності. Студенти–судномеханіки, на відміну від судноводіїв, мають більше проблем у ході опанування програми з іноземної мови: особливо у процесі навчання мовленню, надаючи перевагу вивченню термінів та технічних процесів. На нашу думку, судно з міжнародним екіпажем стає ефективним чинником розвитку емоційного інтелекту як фактора впливу на когнітивні процеси майбутніх моряків – особливо судномеханіків.

Отримані результати дають змогу стверджувати про можливість підвищення емоційного інтелекту студентів засобами іноземної мови як у процесі аудиторного навчання, так і під час проходження плавальної практики – особливо студентів професійного типу «людина–техніка».

Провідна емоційна спрямованість студентів–майбутніх моряків

Мета проведення ранжування емоційних переваг (Додаток 3) – визначення емоційної спрямованості колективу майбутніх моряків. У процесі дослідження ми визначили, на які емоції можна спиратися при формуванні комунікативної компетентності і які дидактичні методики навчання іноземної мови будуть більш ефективними при урахуванні емоційної спрямованості групи.

Звісно, емоційна спрямованість особистості індивідуальна, але при розгляді особистості в певному колективі ми спостерігаємо загальні тенденції, властиві всьому колективу.

З метою визначення центральної тенденції групи обчислювалися такі показники міри центральної тенденції (МТЦ) в балах: \bar{X} – середнє арифметичне; M_o – мода; M_e – медіана. За основу ранжування брали показник M_e – медіана. У разі отримання однакових значень враховували інші значення МТЦ.

Інтерпретація результатів тесту

Нижче показано показники за 10 видами емоцій:

1. Альтруїстичні емоції – $\bar{X}=4,5$; $M_o=6$; $M_e=5$ (виникають на ґрунті потреби в допомозі та сприянні іншим людям).
2. Комунікативні емоції – $\bar{X}=3,8$; $M_o=2$; $M_e=2$ (виникають на ґрунті потреби в спілкуванні).
3. Глоричні емоції – $\bar{X}=5$; $M_o=6$; $M_e=5$ (пов'язані з потребою в самоствердженні, у славі).
4. Праксичні емоції – $\bar{X}=3,8$; $M_o=4,5$; $M_e=3$ (викликані діяльністю, її успіхом чи невдачею).
5. Пугничні емоції – $\bar{X}=5,2$; $M_o=8$; $M_e=7$ (походять від потреби долати небезпеку, що зумовлює інтерес до боротьби).
6. Романтичні емоції – $\bar{X}=5,7$; $M_o=5,5$; $M_e=6$ (виникають на основі потягу до всього незвичайного, неординарного та таємничого).

7. Акізитивні емоції – $\bar{X}=5,9$; $M_o=5$; $M_e=5$ (емоції, що виникають у зв'язку з зацікавленістю в накопиченні речей, яка виходить за межі практичної потреби у них).

8. Гедоністичні емоції – $\bar{X}=5$; $M_o=8$; $M_e=5$ (емоції, пов'язані з задоволенням потреб у тілесному та душевному комфорті).

9. Гностичні емоції – $\bar{X}=5,1$; $M_o=4$; $M_e=4$ (інтелектуальні відчуття, які пов'язують з потребою в отриманні будь-якої нової інформації і з потребою в «когнітивній гармонії»).

10. Естетичні емоції – $\bar{X}=6$; $M_o=8,5$; $M_e=7$ (відображають потребу особи бути в гармонії з оточенням).

Отже, встановлено **високу емоційну спрямованість** колективу на такі емоції:

1. Комунікативні емоції – $\bar{X}=3,8$; $M_o=2$; $M_e=2$.

2. Праксичні емоції – $\bar{X}=3,8$; $M_o=4,5$; $M_e=3$.

3. Гностичні емоції – $\bar{X}=5,1$; $M_o=4$; $M_e=4$.

Середню емоційну спрямованість колективу зафіксовано щодо таких емоцій:

1. Альтруїстичні емоції – $\bar{X}=4,5$; $M_o=6$; $M_e=5$.

2. Глоричні емоції – $\bar{X}=5$; $M_o=6$; $M_e=5$.

3. Акізитивні емоції – $\bar{X}=5,9$; $M_o=5$; $M_e=5$.

4. Романтичні емоції – $\bar{X}=5,7$ $M_o=5,5$ $M_e=6$

5. Гедоністичні емоції – $\bar{X}=5$; $M_o=8$; $M_e=5$.

Низька емоційна спрямованість колективу має місце на такі емоції:

1. Пугничні емоції – $\bar{X}=5,2$; $M_o=8$; $M_e=7$.

2. Естетичні емоції – $\bar{X}=6$; $M_o=8,5$; $M_e=7$.

Як бачимо, формування іншомовної компетентності моряків відбувається на основі комунікативної та діяльнісної спрямованості студентської групи.

Існує досить висока спрямованість студентського колективу на гностичні емоції. Це переконує нас у тому, що студенти отримуватимуть задоволення від пошуку інформації. Тому в процес формування іншомовної компетентності слід включати більше завдань для самостійної роботи.

Треба взяти до уваги і низьку спрямованість групи студентів на естетичні емоції. Наше припущення про те, що студенти надають перевагу отриманню інформації з таблиць і текстів без художніх ілюстрацій дістало своє підтвердження. Так, вивчаючи тему: «Забруднення моря», студенти надали перевагу слайдам, що подають інформацію в цифрах та документах, а не брошурі із зображеннями наслідків такого забруднення.

Результати тестування свідчать про низьку емоційну спрямованість колективу майбутніх моряків на пугничні емоції, що походять від потреби долати небезпеку, яка зумовлює інтерес до боротьби. Особливості життєдіяльності на морі призводить до того, що студенти починають помірковано ставитися до ризику. Це слід закріплювати в іншомовному мовленні, навчаючи студентів не бути різкими в судженнях, дбати про безпеку стосунків та вміти їх налагоджувати.

Когнітивна складова готовності до ризику в процесі проходження плавальної практики

Тест «Готовність до ризику» Г. Шуберта (Додаток Є)

Згідно з нашим припущенням, у процесі життєдіяльності на судні у студентів відбуваються зміни в оцінці доцільності виконання певних дій, що є ризикованими для власної безпеки та безпеки оточуючих. Ми пов'язуємо ці зміни з процесами професійного мислення, які відбуваються під час проходження плавальної практики.

Тест Г. Шуберта «Готовність до ризику» дає змогу оцінити рівень готовності досліджуваних до ризику. Ризик тлумачиться як дія на удачу з надією на щасливий результат чи як дію виконана за умов невизначеності.

Цей тест проводився двічі: до проходження плавальної практики (60 студентів другого року навчання) та після отримання досвіду життєдіяльності в умовах морського рейсу (60 студентів третього року навчання). В тестуванні брали участь ті самі досліджувані, тому констатувальний експеримент за цією методикою тривав два роки.

У процесі дослідження ми перевірили припущення, за яким до отримання першого досвіду реальної діяльності під час плавання студенти більше схильні до ризику, що виявляється і у різкості та категоричності висловлювань при спілкуванні. Після набуття першого (а тим паче, другого) досвіду реальних викликів морського рейсу студенти стають не менш готовими до ризику та більш поміркованими, що є позитивним для гарантування безпеки їх життєдіяльності.

Було проаналізовано 120 тестів, які виконали 60 студентів у 2013 році і ті самі студенти у 2014 році. Отримані результати подано у таблиці 3.14.

Досліджувані третього року навчання проходили плавальну практику як у морських (більшість досліджуваних), так і в річних водах (менша кількість), як в мононаціональних (меншість досліджуваних), так і у змішаних екіпажах (більшість). На нашу думку, ця різниця не вагома для вивчення загальних процесів мислення щодо схильності до ризику і може бути перенесена на трактування схильності до ризику в процесі іншомовного спілкування в умовах рейсу в міжнародному екіпажі.

Таблиця 3.14

Результати проявів готовності до ризику майбутніх моряків (у відсотках)

Студенти-судноводії	Не схильні до ризику	Помірна обережність	Схильні до ризику
2 курс	17	25,5	57,5
3 курс	10,2	68	21,8
Величина змін	-6,8	+42,5	-35,7

Примітки: Дані статистично значущі при $p < 0.01$.

Так, на 6,8% зменшилися кількість студентів, не схильних до ризику, що говорить про те, що студенти стали вважати помірну обережність

раціональнішою поведінкою. Майже наполовину збільшилося число досліджуваних, що змінили своє ставлення стосовно готовності до ризику: від схильності до нього до помірної обережності. Зменшення майже на третю кількість досліджуваних, схильних до ризику, підтверджує наше припущення, що після набуття досвіду плавання на борту судна у тривалому рейсі студенти стають поміркованішими, більш реально оцінюють ризики.

На нашу думку, це є дуже позитивним, адже професійна діяльність фахівців морського та річкового транспорту здійснюється в умовах достатньо високого ризику для життя.

Попри те, що сама практична діяльність студента в рейсі дає позитивну динаміку розвитку раціонального ставлення до ризику, раціональне ставлення до ризику та розвиток поміркованості у висловлюваннях потребують постійної корекції на практичних аудиторних заняттях з англійської мови. Результати лонгітюдного вивчення готовності до ризику дали можливість розробити психотехнічні вправи з корекції когнітивного аспекту іншомовної компетентності майбутніх моряків.

Особливості загальної тривожності майбутнього моряка

шкала Дж. Тейлора, адаптація М. Пейсахова (Додаток Б)

Професійна діяльність студентів у процесі проходження плавальної практики здійснюється в умовах достатньо високого ризику для життя. У більшості випадків загроза для життя зумовлює постійний стан тривожності. Очікування небезпеки є суб'єктивним станом, який виникає у моряка у відповідь на небезпеку плавання. Тому така адекватна реакція на небезпеку є необхідною умовою попередження катастроф, оскільки приводить до підвищення обережності моряка. Однак ця тривожність може перерости у проблему (страх, нерішучість тощо).

Дослідження, в якому взяли участь 60 студентів, проводилося протягом двох років. Визначався рівень тривожності до та в процесі проходження

плавальної практики (ми запропонували студентам заповнити тести до та під час рейсу). Отримані результати подані в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

Дослідження рівнів тривожності студентів (у відсотках)

Досліджу- вані	Рівень тривожності				
	Низький	Нижчий від середнього	Середній	Вищий від середнього	Високий
СВ-3	3,4	13,6	51	27,2	4,8
СВ-4	1,7	17	45,9	27,2	8,2

Примітки: СВ-3 – студенти-судноводії третього року навчання без досвіду плавальної практики. СВ-4 – студенти-судноводії четвертого року навчання після проходження плавальної практики (тест заповнювали під час цієї практики).

Результати тестування свідчать, що тривожність студентів підвищується в процесі проходження плавальної практики. Це зумовлено особливостями життєдіяльності моряка в рейсі, описаними в першому розділі роботи. Тому до плавальної практики доцільно навчити студентів володіти навичками самокорекції [143].

Окремо опрацюємо твердження, відповіді на які студенти дали під час рейсу і які відображають **особливості життєдіяльності** майбутніх моряків:

17. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайною напруженістю. Відповідь «так» дали 66% студентів; відповідь «ні» – 25,5%; відповідь «не знаю» – 8,5%.

22. Майже весь час я відчуваю тривогу через когось або через щось.

Відповідь «так» – 49%; відповідь «ні» – 17%; відповідь «не знаю» – 34%.

24. Мені доводилось відчувати страх навіть тоді, коли я точно знав, що мені нічого не загрожує.

Відповідь «так» – 66%; відповідь «ні» – 10,2%; відповідь «не знаю» – 23,8%.

Високий відсоток відповідей «так» свідчить про підвищену напруженість життєдіяльності на судні, що може призвести до підвищення загальної тривожності і відповідно до збільшення мовленнєвої тривожності.

Ми порівняли, як відповіли респонденти до та під час проходження плавальної практики на питання, що розкривають їхні **особистісні характеристики**:

25. Я схильний сприймати все дуже серйозно.

32. Іноді я засмучуюсь через дрібниці.

38. У мене рівний і добрий настрій.

39. Я майже завжди відчуваюся зовсім щасливим.

47. Часто я спокійний і вивести мене з рівноваги нелегко.

49. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.

До плавальної практики: більшість досліджуваних відповіли «так» – на твердження № 25, 38, 39, 47, 49 та «ні» – на твердження № 32.

Під час рейсу студенти не виявили оптимізму щодо свого психологічного стану і всі дали відповіді «так» – на твердження № 25 та «ні» – на твердження № 32, 38, 39, 47, 49.

Такі зміни у відповідях підтверджують думку про вплив особливостей життя на судні на загальний психічний стан моряка.

Ми порівняли загальну тривожність студентів з їх мовленнєвою тривожністю рідною й іноземною мовами (результати дані в таблицях 3.7 та 3.8). Для аналізу ми взяли тільки показник «високий рівень».

Високий рівень загальної тривожності студентів під час плавальної практики – 17%;

загальна мовленнєва тривожність – 27,5%;

іншомовна мовленнєва тривожність – 74,5%.

Результати порівняння дають змогу стверджувати, що, по-перше, мовленнєва тривожність студентів рідною мовою вища ніж їх загальна тривожність;

По-друге, мовленнєва тривожність іноземною мовою значно вища і від мовленнєвої тривожності при комунікації рідною мовою, і від загальної тривожності досліджуваних.

Результати тестування та додатковий аналіз тверджень дали змогу дійти таких висновків:

- загальна тривожність студентів збільшилась під час проходження плавальної практики;
- мовленнєва тривожність студентів – майбутніх моряків вища, ніж їх загальна тривожність.

Зважаючи на це, можна стверджувати, що загальна тривожність моряка справляє незначний вплив на розвиток іншомовних мовленнєвих навичок, але потребує самокорекції.

3.7. Сформованість мотиваційно-цільового компонента іншомовної компетентності майбутнього моряка

Результати діагностики загального рівня комунікабельності,

за В. Ряховським (Додаток А)

У тестуванні брали участь 220 досліджуваних упродовж 2012–2015 років.

Результати діагностики такі:

59,5% опитаних набрали 14–18 балів, що свідчить про нормальну комунікабельність, вони допитливі, з інтересом слухають співрозмовника, терплячі у спілкуванні, відстоюють свою точку зору, йдуть на контакт з незнайомими людьми, не люблять галасливих компаній;

27% опитуваних набрали 9–13 балів – вони дуже комунікабельні, люблять висловлюватися з приводу різних питань, охоче знайомляться з новими людьми, запальні, їм не вистачає терплячості;

13,5% опитаних є надкомунікабельними – вони хапаються за будь-яку справу, хоча не завжди доводять її до завершення.

Виходячи з мети дослідження, ми додатково проаналізували запитання, пов'язані з утрудненнями спілкування:

- невмінням висловити свої емоції та почуття;

- невмінням знаходити спільні теми для спілкування із старшими колегами;
- відчуттям мовного бар'єру (табл. 3.7).

Тому додатково проаналізовано відповіді на запитання № 5, 6, 7.

5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з іншими?

Більшість досліджуваних (75,6%) визнали, що вони залюбки діляться своїми переживаннями, але саме з друзями, тоді як 23,4% зазначили, що вони воліють не обговорювати переживання, аби, на їх думку, не виявити слабкості характеру.

6. Чи дратує вас прохання незнайомої людини (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання тощо)?

Всі досліджувані зазначили, що їх не дратують прохання незнайомців відповісти на якесь запитання.

7. Чи вірите ви в існування проблеми «батьків і дітей» і в те, що людям різних поколінь важко зрозуміти один одного?

На це запитання 37,8% досліджуваних відповіло «ні», 16,2% визнали, що інколи важко людям різних поколінь зрозуміти один одного і 46% досліджуваних цілком згодні з існуванням проблем міжпоколінного спілкування.

Попри те, що всі опитані студенти виявили високий рівень розвитку комунікативних вмінь, треба зазначити, що в результаті індивідуальних бесід про проблеми спілкування в процесі плавальної практики в міжнародному екіпажі, ті самі студенти вказували, що вони не володіли достатніми знаннями іноземної мови для ефективного повсякденного спілкування, не мали бажання спілкуватися через втому, не здатні спілкуватися в стресовій ситуації, а також говорили, що надають перевагу усамітненню перед, спілкуванням (результати індивідуальних бесід подані в підрозділі 3.2). Аналіз запитання №7 дає змогу припустити існування проблеми міжпоколінного міжрангового іншомовного спілкування в міжнародному екіпажі.

Результати за тестом «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей» Б. Федоришина (Додаток Ж)

У тестуванні брали участь 180 досліджуваних упродовж 2013–2015 років.

Як міру центральної тенденції групи досліджуваних ми використовували середнє арифметичне (\bar{X}). Ми порівняли відповіді з дешифратором і визначили кількість збігів окремо за комунікативними й організаторськими здібностями.

Далі обчислили оцінні коефіцієнти комунікативних (K_K) і організаторських (K_O) здібностей за формулами:

$$K_K = K_X/20 \quad \text{і} \quad K_O = O_X/20.$$

Для якісної оцінки результатів були зіставлені отримані коефіцієнти з шкальними оцінками.

$K_K = K_X/20 = 17:20 = 0,85$, що означає оцінку 5 за шкальною оцінкою – високий рівень розвитку комунікативних здібностей.

$K_O = O_X/20 = 13:20 = 0,65$ що перебуває на межі оцінок 2 і 3 за шкальною оцінкою – середній рівень розвитку організаторських здібностей.

Таким чином з'ясовано, що організаторські здібності досліджуваних відстають від комунікативних. Звідси можна припустити, що досліджувані не достатньо активно займаються громадською діяльністю, неохоче беруть участь в організації суспільних заходів, не завжди здатні ухвалити самостійне рішення у важкій ситуації.

Зміст нашого дослідження пов'язаний саме з комунікативними вміннями, але визнаємо, що належний рівень розвитку організаторських здібностей сприяє ефективній організації комунікації.

Таким чином, на підставі оцінки комунікабельності та комунікативних здібностей (за обраними нами методиками) можемо стверджувати, що цей параметр не потребує подальшої корекції, коли не йдеться про життєдіяльність на судні. «Судно» стає каталізатором проявів депривації моряка, що є станом, «який виникає в результаті життєвих ситуацій, коли

суб'єктові не надано можливості для задоволення деяких його основних (життєвих) психічних потреб упродовж тривалого часу» [42, с. 227]. Тобто неможливість спілкуватися з рідними та друзями, складність праці, втома та інші чинники призводять до порушень у комунікабельності. Саме тому ми розробили психотехнології відновлювання комунікативних здібностей майбутнього моряка в процесі плавальної практики.

3.8. Сформованість соціально-морального компонента іншомовної компетентності майбутнього моряка

З метою аналізу морально-соціального компонента іншомовної компетентності майбутнього моряка ми використали методику визначення особистісної агресивності і конфліктності і тест для з'ясування спроможності до емпатії.

Методика «Особистісна агресивність і конфліктність»

Є. Ільїна і П. Ковальова (Додаток Г)

Методика дала змогу визначити, якою мірою студенти готові додержуватися норм моралі у спілкуванні, виявляти вміння контролювати агресивність та конфліктність і здатні до пошуку адекватних форм спілкування. У 2013–2015 роках було протестовано 180 студентів.

Результати дослідження обчислювалися у балах. Для визначення центральної тенденції групи використали значення медіани як міри центральної тенденції (МЦТ). Результати подано в додатку Г.

Опрацювання результатів за вищеназваною методикою дало такі результати:

1. Середній показник позитивної агресивності досліджуваних складався з суми балів за шкалою «напористість» + «непоступливість» + «нетерпимість до думки інших»: $5 + 4 + 4 = \sum M_e$ 13 балів;

2. Середній показник негативної агресивності, мстивості, конфліктності складався з суми балів за шкалою «безкомпромісність» + «запальність» + «образливість» + «підозрілість», а саме: $3 + 5 + 5 + 5 = \sum M_e 18$ балів.

3. Середній показник суми балів за шкалою «безкомпромісність» + «запальність» + «образливість» + «підозрілість», а саме: $3 + 5 + 5 + 5 = \sum M_e 18$ – утворив узагальнений рівень конфліктності.

Максимальна кількість балів за кожною шкалою – 10, за узагальненими показниками: «позитивна агресивність» – 30 балів, «негативна агресивність» – 10 балів, «конфліктність» – 40 балів. Середні показники, отримані досліджуваними: $\sum M_e 13$, $\sum M_e 18$ та $\sum M_e 18$.

Таким чином, у досліджуваних зафіксовано середній узагальнений рівень конфліктності, середній рівень позитивної агресивності та вдвічі перевищений рівень негативної агресивності.

Якщо позитивна агресивність виступає як результат прагнення до досягнень, то негативна агресивність призводить до конфліктних ситуацій у спілкуванні. Результати дослідження особистісної агресивності та конфліктності майбутніх моряків свідчать про необхідність розвитку навичок контролю агресивності і про потребу корекції морально-соціальної складової поведінки студентів.

Місце емпатії в процесі формування іншомовної компетентності майбутнього моряка

(Експрес-діагностика емпатії на основі тесту І. Юсупова)

Серед складових емпатії особливий інтерес викликає емпатійність стосовно батьків, людей похилого віку та тварин, оскільки ці аспекти свідчать про сформованість у людини моральних норм. Емпатія відноситься до пасивних типів поведінки, але вона справляє вплив на комунікативні можливості особистості.

Були протестовані 180 студентів у 2012–2014 роках. Результати тестувань за експрес-діагностикою емпатії представлено в таблиці 3.16. Центральна тенденція групи обчислювалася за середнім арифметичним (\bar{X}).

Таблиця 3.16

Рівні емпатії майбутніх моряків

№ з/п	Шкала	Бали (\bar{X})	Рівень
1.	Емпатія щодо батьків	9,8	середній
2.	Емпатія щодо тварин	4,9	середній
3.	Емпатія щодо людей похилого віку	1,7	низький
4.	Емпатія щодо дітей	5,8	середній
5.	Емпатія щодо героїв художніх творів	4,8	середній
6.	Емпатія щодо незнайомих або малознайомих людей	8,7	середній

Високий рівень емпатійності зафіксовано у 60,8% досліджуваних. Це означає, що студенти – майбутні моряки здебільшого вміють вибачати, виявляють інтерес до людей. Вони відкриті у спілкуванні, вміють встановлювати контакт та відходити спільну мову, не допускають сварок та здатні йти на компроміси, спокійно сприймають критику, потребують схвалення своїх дій, надають перевагу роботі з партнерами.

Нормальний рівень емпатійності виявили 39,2% досліджуваних. У спілкуванні вони уважні, намагаються зрозуміти більше, ніж сказано словами, намагаються не висловлювати свою точку зору, якщо не впевнені, що вона буде схвалена, не вміють прогнозувати розвиток стосунків між людьми.

Результати тестування показали, що всі компоненти емпатії потребують подальшого розвитку, але особливу увагу в подальшому необхідно приділити формуванню емпатії щодо людей похилого віку.

В першому розділі роботи ми зауважували, що вміння ефективно взаємодіяти зі «старшими працівниками» – важливий аспект для формування іншомовної компетентності майбутнього моряка.

Висновки до третього розділу

В розділі описано процедуру проведення емпіричного дослідження і дано інтерпретацію отриманих результатів, що характеризують рівень сформованості психолого-педагогічних компонентів іншомовної компетентності майбутніх моряків.

Психолінгвістичний аспект змістовно-процесуального компонента іншомовної компетентності майбутнього моряка включає вміння контролювати силу голосу, ораторські здібності, мовленнєві перцептивні вміння та вміння контролювати мовленнєву тривожність. За методиками «Індивідуальний профіль аудитора (слухача)» та «Семантичний мовленнєвий профіль» встановлено низький рівень сформованості мовленнєвих перцептивних навичок досліджуваних. Визначено, що вдосконалення потребує стан уваги, цілеспрямованості у сприйманні мовлення та зосередженості під час слухання.

Вимоги до психоакустичних властивостей голосу та мовлення майбутнього моряка зумовлені умовами їх життєдіяльності, а також їх майбутніми функціональними обов'язками. Шум, вібрація, негода вимагають голосного мовлення. Необхідність давати інструкції і команди потребує твердості в мовленні. Виходячи з того, що студенти закладу морського спрямування – майбутні офіцери, їх мовлення має бути чітким і переконливим. У результаті дослідження встановлено, що у студентів не сформовані навички контролю голосу. До того студенти виявили високий рівень тривожності при спілкуванні рідною та іноземною мовами. Звідси чинником формування психолінгвістичного аспекту іншомовної компетентності є *психолінгвістичне сприймання мовлення*.

У *міжкультурному аспекті* іншомовної компетентності досліджувані виявили стереотипні уявлення про представників інших національностей, а саме: про їх поведінку, працьовитість, статки та релігійність. Майбутні моряки толерантно ставляться до представників Китаю, Філіппін та

Туреччини і нетолерантно – до інших потенційних учасників спілкування в міжнародному екіпажі, вважаючи їх нешанобливими, непрогресивними та нетолерантними. Студенти потребують лінгвокраїнознавчої інформації про Індію та Індонезію та про інші основні країни – потенційних партнерів зі спілкування в процесі проходження плавальної практики.

Попри те, що стереотипи допомагають успішності спілкування, прогнозуючи сценарії комунікації, низький рівень сформованості у досліджуваних толерантного ставлення до інших національностей вимагає подальшої корекції у них відповідних навичок.

У міжкультурних конфліктних ситуаціях майбутні моряки виявили схильність до суперництва, вміння йти на компроміс, намагання уникати суперечок, але не готові до поступливості і співпраці.

У більшості студентів зафіксовано середній рівень сформованості здатності свідомо будувати сценарії культурної взаємодії та низький рівень володіння навичкою порівняльного неупередженого вивчення ціннісних орієнтацій представників інших культур. Відтак, як чинник формування міжкультурного аспекту розглядаємо здатність до *побудови сценаріїв міжкультурної взаємодії*.

Змістом діагностики сформованості *стратегічного аспекту* іншомовної компетентності майбутніх моряків було встановлення спроможності визначати утруднення спілкування в міжнародному екіпажі та їх ранжування за значущістю. Найбільш значущими виявилися комунікативні утруднення, які мають психологічне підґрунтя і пов'язані з небажанням спілкуватися, невмінням висловити свої емоції та почуття, невмінням відходити спільні теми для спілкування. Значущими досліджувані визнали мовні утруднення, пов'язані з практичним знанням іноземної мови (лінгвістичний аспект) та мовним бар'єром (психологічний аспект). До менш значущих причин комунікативних невдач досліджувані віднесли особливості життєдіяльності в рейсі, які супроводжуються втомою та стресовими станами, і культурологічні утруднення, пов'язані з відмінностями у

традиціях, релігії, стилях спілкування тощо. Більшість студентів виявили високий рівень сформованості цієї навички, не тільки бачили шляхи усунення утруднень спілкування, а й обирали найефективніші варіанти позбавлення від них, розробляли стратегію подальших дій та адекватно оцінювали результати імплементації своєї стратегії розв'язання завдання. Однак третина досліджуваних не змогла окреслити стратегії дій для уникнення утруднень спілкування в процесі проходження плавальної практики. Звідси до чинника формування стратегічного аспекту іншомовної компетентності відносимо здатність до *побудови стратегій спілкування*.

Для визначення рівня сформованості *когнітивного аспекту* іншомовної компетентності ми вивчали емоційну сферу й загальну тривожність як фактори впливу на когнітивний розвиток майбутнього моряка та когнітивну складову схильності до ризику.

Результати діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту майбутніх моряків показали, що досвід іншомовної комунікації в процесі проходження плавальної практики більшою мірою підвищує рівень емоційного інтелекту майбутніх моряків професійного типу «людина-техніка» – зокрема, судномеханіків. Отримані результати свідчать про можливість підвищення емоційного інтелекту студентів засобами іноземної мови як в процесі аудиторного навчання, так і в процесі проходження плавальної практики – особливо у студентів професійного типу «людина–техніка». Результати тестування показали низьку емоційну спрямованість колективу майбутніх моряків на пугливі емоції, що походять від потреби долати небезпеку, на основі якої виникає інтерес до боротьби. Цей момент ми докладніше проаналізували, коли вивчали ставлення студентів до ризику. Було підтверджено наше припущення, згідно з яким особливості життєдіяльності на морі призводять до того, що студенти змінюють своє ставлення до ризику та виявляють поміркованість в судженнях при спілкуванні в процесі проходження плавальної практики. Це зумовлює потребу в навчанні студентів не бути різкими в судженнях, дбати про безпеку стосунків та вміти

їх налагоджувати. Результати тестування показали, що мовленнєва тривожність студентів – майбутніх моряків вища, ніж їх загальна тривожність. Звідси чинником формування когнітивного аспекту іншомовної компетентності виступає мислення, спрямоване на попередження ризиків мореплавства.

Складовою **мотиваційно-цільового компонента** іншомовної компетентності є потреба у спілкуванні і потреба у вдосконаленні комунікативних здібностей. У результаті дослідження встановлено, що всі опитані студенти виявляють високий рівень розвитку комунікабельності та комунікативних здібностей, не мають проблем у повсякденному спілкуванні «на землі». Але у процесі опитування про спілкування в рейсі в міжнародному екіпажі ті самі студенти вказували, що вони мали утруднення у спілкуванні, у них не було бажання спілкуватися через втому, вони нездатні спілкуватися в стресовій ситуації, надають перевагу усамітненню перед спілкуванням. Встановлено, що комунікативні здібності потребують стимулювання психологічних механізмів відновлення в процесі проходження плавальної практики. Було також з'ясовано, що організаторські здібності досліджуваних відстають від комунікативних. У зв'язку з цим, чинником формування мотиваційно-цільового компонента визнаємо *прагнення до спілкування*.

Тим часом студенти виявили середній рівень сформованості **морально-соціального компонента** іншомовної компетентності. Вони розуміють соціальну відповідальність за свої висловлювання, які мають відбуватися в межах законів моральності. У студентів зафіксовано середній узагальнений рівень конфліктності, середній рівень позитивної агресивності та вдвічі перевищений рівень негативної агресивності. Результати тестування показали, що всі компоненти емпатії потребують подальшого розвитку, але особливу увагу слід звернути на формування емпатійності стосовно людей старшого покоління. Відтак, чинником формування морально-соціального компонента іншомовної компетентності є *дотримання моральних норм*.

Емпіричне дослідження виокремлених у структурі іншомовної компетентності майбутнього моряка трьох основних компонентів: змістовно-процесуального (включає психолінгвістичний, міжкультурний, стратегічний і когнітивний аспекти), мотиваційно-цільового і морально-соціального – дало змогу встановити чинники її розвитку, а саме: *психолінгвістичне сприймання мовлення, побудова сценаріїв культурної взаємодії, побудова стратегій спілкування, особливості мислення моряка*; мотиваційно-цільового компонента – *прагнення до спілкування*; морально-соціального компонента – *дотримання моральних норм поведінки*. З'ясовано рівень сформованості показників іншомовної компетентності майбутніх моряків, більшість з яких, за результатами емпіричного дослідження, потребує подальшого розвитку або корекції, а в окремих випадках – і формувального впливу з метою забезпечення успішної професійної діяльності цих фахівців.

Основні результати розділу опубліковані у таких наукових працях:

1. Tyron O. Seafarer Cross-Generational Competence Skills / Olena Tyron //Transactions on Maritime Science (TOMs) – vol. 3 № 1 April 2014. – p. 20–31.
2. Тирон О.М. Міжкультурна комунікація сучасного моряка в міжнародних екіпажах /О.М.Тирон //Водний транспорт: Збірн. наук. праць. – 2013. – №3(18). – С. 174–180.
3. Тирон О.М. Skills of Cross-generation Competence of Seafarers / О.М. Тирон // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2014. – Вип. 42, част. 2.– С. 296–303.
4. Тирон О.М. Моряки різних національностей очима українських кадетів / О.М. Тирон // Проблеми емпіричних досліджень у психології: Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний

університет ім. Г. Сковороди». – 2014. – № 9. Додаток 4 до вип. 31. – С. 253–260.

5. Тирон О.М. Емоційний інтелект як чинник формування іншомовної компетентності майбутніх моряків / О.М.Тирон // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди». – 2014. – Додаток 1 до вип. 5, Том V(56).–С. 442–453.

6. Тирон О.М. Чинники формування іншомовної компетентності майбутніх моряків / О.М.Тирон //Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2014. – Випуск 42, част. 2.– С. 296–303.

7. Тирон О.М. Стереотипи в сприйнятті моряків міжнародного екіпажу/ О.М. Тирон // Вісник Національного університету оборони України ім. Івана Черняхівського: зб. наук. праць. – 2014. – Вип. 4(41). – С. 313–317.

8. Тирон О. М. Ukrainian cadets' perception of other seafarers in an international crew / О.М. Тирон // Proceedings of Azerbaijan State Marine Academy. – 2015. – № 2. – С. 311–318.

РОЗДІЛ IV

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОРЯКІВ

Методичною і теоретичною основою розробки психолого-педагогічного супроводу формування іншомовної компетентності майбутніх моряків стали праці відомих психологів та педагогів, директивні документи міжнародних морських організацій, пов'язані з обраною темою, періодичні видання й публікації, а також результати нашого емпіричного дослідження, описані в третьому розділі роботи.

Зміст, організація та методика формувального експерименту полягала в таких основних напрямках діяльності:

1. Розробка на основі гіпотези системи заходів і завдань щодо підвищення ефективності розвитку виокремлених компонентів іншомовної компетентності майбутнього моряка.
2. Визначення та підготовка експериментальної й контрольної груп.
3. Організація навчально-пізнавальної діяльності з теми психолого-педагогічного дослідження згідно з розробленою моделлю процесу формування іншомовної компетентності майбутніх моряків (для експериментальної групи).
4. Розробка та апробація практичних рекомендацій викладачам ВНЗ морського спрямування щодо психологічних аспектів активізації процесу формування іншомовної компетентності майбутніх моряків.

На цьому етапі розробки шляхів практичної реалізації результатів дослідження ми використовували базові положення методики викладання іноземної мови А. Анісімової, Л. Кошової [8], Н. Гальської, Н. Гез [51], Т. Дмитренко [63], О. Тарнопольського [166] та загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, описані С. Ніколаєвою [120].

Мовна комунікація та навчання іноземним мовам Є. Шубіна [201] та вивчення англійської мови в контексті можливостей психокорекції

І. Кукленко-Лук'янця [96], загальні засади індивідуальної та групової психокорекції В. Панка, Т. Титаренко і Н. Чепелевої [129], комунікативний підхід Т. Китайгородської [85] і В. Скалкіна [159; 160; 161] та нетрадиційні методики Д. Нікулічевої [121] стали методичною основою створення власних психотехнічних вправ та ігор для формування іншомовної компетентності майбутніх моряків.

Запропоновані нами техніки відповідають цілям програми з англійської мови за професійним спрямуванням, рекомендованої Міністерством освіти і науки України, а саме: формувати у студентів загальні та професійно орієнтовані комунікативно-мовленнєві компетентності (лінгвістичну, соціолінгвістичну і прагматичну) для забезпечення їхнього ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі; виховувати вміння навчатися; сприяти розвитку здібностей до самооцінки та здатності до самостійного навчання; формувати загальну компетентність з метою розвитку їх особистісної мотивації (цінностей, ідеалів); зміцнювати впевненість студентів як користувачів мови, а також позитивне ставлення до її вивчення; сприяти становленню критичного самоусвідомлення та вміння спілкуватися і робити вагомий внесок у міжнародне середовище, досягати глибокого розуміння важливих і різнопланових міжнародних соціокультурних проблем [228].

4.1. Моделювання процесу формування іншомовної компетентності майбутнього моряка

У відповідності з висунутою гіпотезою, що формування іншомовної компетентності майбутніх моряків ґрунтується на аналізі змісту структурних компонентів іншомовної компетентності, визначенні рівнів і критеріїв її сформованості та чинників становлення, що дає можливість з'ясувати шляхи й технології її розвитку, були створені певні умови, які сприяли формуванню нових властивостей і якостей особистості.

Психологічний супровід формування іншомовної компетентності майбутнього моряка охоплює формування таких компонентів іншомовної компетентності, як: змістовно-процесуальний (психолінгвістичний, стратегічний, міжкультурний, когнітивний аспекти), мотиваційно-цільовий і морально-соціальний. Аналіз теоретичного матеріалу з питань особливостей формування іншомовної компетентності та результати нашої пошуково-дослідницької частини дозволили розробити модель її формування (рис. 4.1).

Ми припустили, що цілеспрямована робота з розвитку іншомовної компетентності майбутніх моряків під час експериментального навчання стане результативною за таких психолого-педагогічних умов:

- формування іншомовної компетентності за структурними компонентами;
- спрямування навчання іноземної мови на розвиток таких чинників: психолінгвістичне сприймання мовлення, побудова сценаріїв міжкультурної взаємодії, побудова стратегій спілкування, мислення, спрямоване на попередження ризиків мореплавства, прагнення до спілкування, дотримання моральних норм;
- орієнтація підготовки на використання іноземної мови в міжнародному екіпажі;
- виховання стійкої мотивації до навчання та самовдосконалення;
- розширення соціоперцептивного сприймання дійсності;
- моделювання ситуацій іншомовної комунікативної діяльності майбутнього моряка;
- активне використання інформаційних психотехнологій у навчальному процесі;
- використання лінгвокраїнознавчого матеріалу для самостійного та аудиторного опанування студентами.

учасники процесу формування іншомовної компетентності у майбутніх моряків

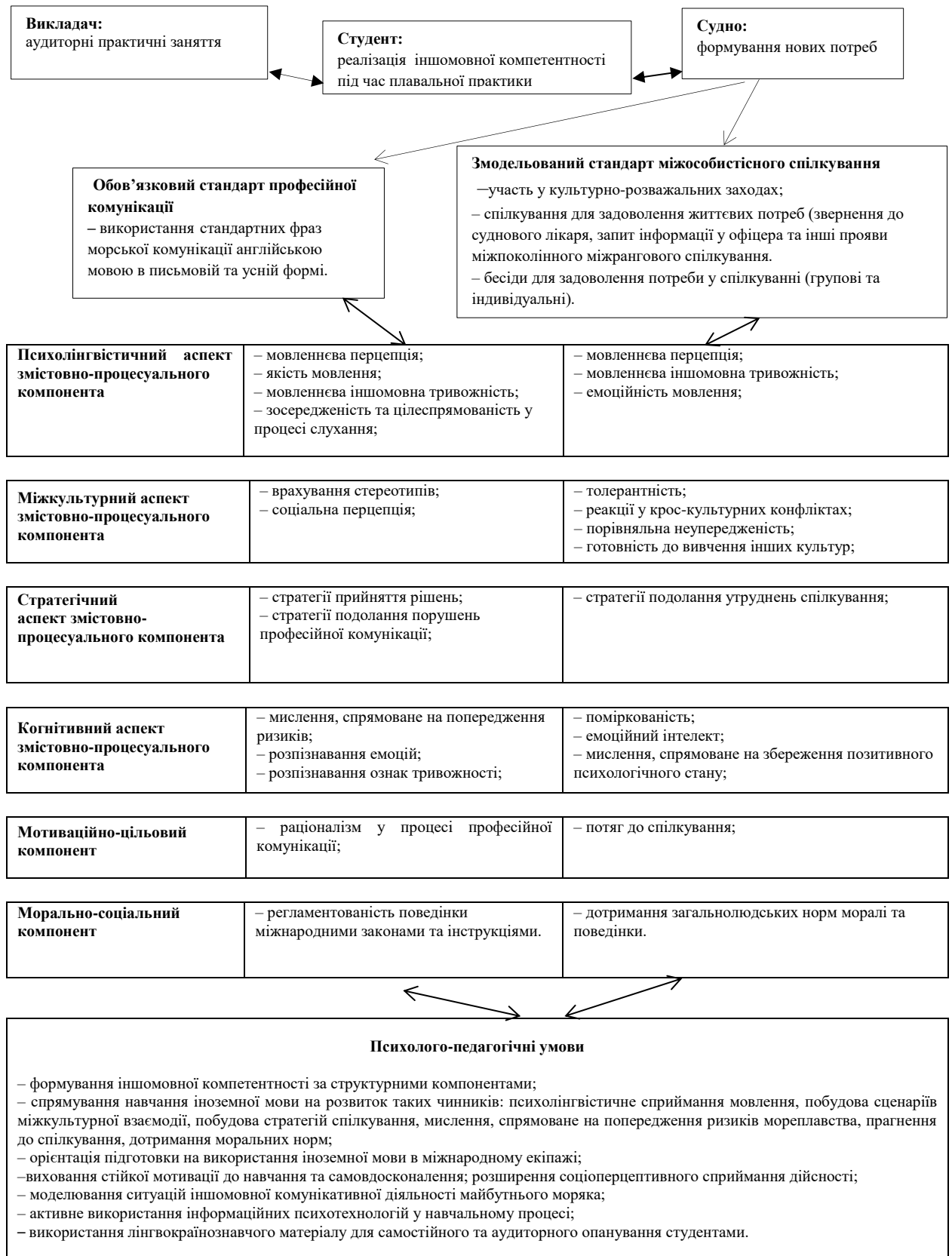


Рис. 1. Модель процесу формування іншомовної компетентності майбутнього моряка

Особливої уваги потребує розуміння поняття «судно» в процесі формування іншомовної компетентності. «Судно» – абстрактне поняття, що вчить подібно до школи чи життя. «Судно» включає такі аспекти:

- навчальні плани кадетської програми підготовки майбутніх офіцерів;
- антропогенні, соціально-гігієнічні, соціально-психологічні та ергономічні умови життєдіяльності;
- писані та неписані закони морського життя, якими керуються моряки у своїй поведінці.

Як видно з моделі, представленої на рис. 4.1., мовленнєва діяльність моряка відбувається у процесі **професійної комунікації** і під час **міжособистісного спілкування**.

Мовленнєве спілкування – форма міжособистісного спілкування людей, що виникає і функціонує в процесі їх колективної трудової і навчальної діяльності.

Комунікативна діяльність (лат. communicatio – зв’язок, повідомлення) – діяльність, мета якої є одержання повідомлення або обмін інформацією. У зв’язку з морською галуззю ми трактуємо професійну комунікацію як канал передавання інформації для виконання функціональних обов’язків.

Професійна комунікація моряка регламентована загальноприйнятими вимогами міжнародної організації (ІМО). Мета такої регламентації – мінімізувати вплив людського фактора у процесі професійної комунікації моряків. З цією метою введено стандартні фрази міжнародної морської комунікації моряків [266], які є обов’язковими для вживання всіма моряками міжнародного флоту. Але в процесі професійної комунікації моряки повинні вміти прогнозувати вплив міжкультурних відмінностей на процес передавання та сприймання інформації.

Професійна комунікація моряка передбачає вміння приймати правильні стратегічні рішення для гарантування безпеки мореплавства.

З огляду на можливість негативного впливу людського фактора на комунікацію взагалі та іншомовну комунікацію зокрема, майбутні моряки

мають прагнути до мінімізації його діяння, але враховувати потенційно можливий вплив цього фактора на ефективність власної діяльності в процесі проходження плавальної практики.

У зв'язку з морською галуззю ми розглядаємо міжособистісну мовленнєву діяльність як сам процес спілкування, який здійснюється за допомогою різних видів і форм мовлення і в результаті якого відбувається обмін не лише інформацією, а й реакціями, настроєм, станом, настановленнями. Як зазначає О. Корніяка, за своїм змістом та функціями мовленнєва діяльність тотожна мовленню і означає здатність суб'єкта оперувати у спілкуванні мовними явищами, що являє собою систему його психічних (комунікативно-мовленнєвих) дій, результатом яких є акти породження і розуміння висловленого змісту [92, с. 137].

Міжособистісне спілкування моряка має темпоральний характер, що передбачує вміння встановлювати короткострокові дружні стосунки. Міжособистісне спілкування моряка в рейсі носить «модельований» характер, що відображається в короткочасності контактів (тільки на один рейс) та відсутності можливості обирати коло партнерів для спілкування. «Модельований» характер спілкування моряка, відрізняючись від «щирого» міжособистісного спілкування, передбачає володіння специфічними засобами спілкування, а саме:

- володіння інформацією про міжкультурні особливості співрозмовника, бажані та небажані теми для «легкої бесіди», знання етикету та особливостей вербальної та невербальної комунікації співрозмовника;
- володіння навичками міжпоколінного міжрангового спілкування;
- володіння психотехніками подолання утруднень міжособистісного спілкування.

Помилкові дії при міжособистісному спілкуванні в умовах рейсу ведуть до міжособистісних суперечок (конфліктів). В умовах рейсу міжособистісні конфлікти здебільшого не розв'язуються, чи розв'язуються тільки в малих екіпажах.

З огляду на можливість негативного впливу людського фактора на спілкування взагалі та іншомовне спілкування зокрема, майбутні моряки мають прагнути до його адекватності.

Помилкові дії майбутнього моряка як в процесі професійної комунікації, так і в процесі міжособистісного спілкування зумовлюють **ризики** щодо безпеки мореплавства та особистого здоров'я.

Таким чином, можливі два шляхи опанування «морської англійської мови» у процесі навчання англійської мови у ВНЗ морського спрямування.

Перший шлях – традиційний, де згідно з навчальною програмою навчають лінгвістичному компоненту професійної компетентності. Після третього року навчання, при успішному проходженні тестування та співбесіди у кріюінговій компанії, студент розпочинає плавальну практику в міжнародному екіпажі.

Процес проходження плавальної практики актуалізує потребу у наявності специфічних навичок та вмінь в межах іншомовної компетентності. Остання набуває нового змісту, де мають враховуватися її структурні компоненти.

Повертаючись до навчання, студент констатує невідповідність своєї іншомовної підготовки вимогам та потребам, що виникали в процесі проходження плавальної практики.

З метою усунення цієї невідповідності ми запропонували другий шлях.

Другий шлях – психологічний, де психологічний супровід інтегрують в аудиторні заняття з «морської англійської мови».

Результати теоретичного та емпіричного вивчення процесу формування іншомовної компетентності майбутнього моряка дали можливість сформулювати новий погляд на процес навчання «морської англійської мови» в контексті Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) [136], [248] з урахуванням психолого-педагогічного аспекту перебігу цього процесу. В процесі навчання (вироблення)

іншомовної компетентності майбутнього моряка задіяні три основних учасники: студент, викладач, «судно» (рис. 4.2.).



Рис. 4.2. Учасники процесу навчання іншомовній компетентності майбутнього моряка в контексті ПДНВ

Як видно на рис. 4.2., всі сторони – учасники процесу навчання іншомовної компетентності майбутнього моряка взаємопов’язані. Розглянемо, як відбувається цей взаємозв’язок.

Головна функція «судна», на борту якого проходить плавальна практика студента – виробити у студента, який працює (навчається) на «судні», професійно важливі навички, до яких належать і навички професійної іншомовної комунікації.

В результаті такого навчання «судно» спонукає студента до самонавчання і самовдосконалення, в тому числі до самокорекції та самовиховання, особистісного і професійного самоздійснення, самотворення та ін.

Особистісне самоздійснення О. Кокун визначає як «свідомий саморозвиток людини, в процесі якого розкриваються її потенційні можливості у різних життєвих сферах» [143, с.13].

У процесі навчання студент прагне до професійного самоздійснення, яке розглядають як одну з «форм життєвого самоздійснення, що характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця в обраній професії, розвитком його здібностей, взаємопоєднанням із професією, повсякчасною затребуваністю його професійної кваліфікації,

широким використанням його професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями» [143, с.14].

Прагнення студентів до професійного самоздійснення стає мотивом активного навчання та самонавчання, а «задоволеність собою та своїми результатами забезпечують переживання осмисленості, важливості цього процесу і є джерелом подальшого самовдосконалення та самореалізації» [157, с.427-428].

Проблема недостатності рівня сформованості іншомовної компетентності студентів для ефективного виконання своїх функціональних обов'язків та адаптації до нового середовища, яка передбачає вміння влитися в уже існуючу команду (міжнародний екіпаж), спонукає представників «судна» ставити питання щодо підвищення якості підготовки студента і виносити його на обговорення з представниками «морської освіти» на семінарах, конференціях, зустрічах тощо. Таким чином відбувається зв'язок у системі студент – «судно» – викладач.

Викладач як сторона процесу підготовки майбутніх моряків здійснює навчання у формі практичних аудиторних занять та таких позааудиторних заходів, як конференції та семінари, зустрічі з фахівцями та випускниками тощо. Викладач здійснює свою діяльність відповідно до учбових планів та навчальних програм навчального закладу, вимог міжнародних морських організацій та ПДНВ.

На нашу думку, важливо, щоб викладач не розірвав зв'язок з «судном» і студентом, постійно реагував на реальні вимоги «судна» і студента щодо змісту та рівня сформованості іншомовної компетентності майбутнього моряка. Таким чином відбувається зв'язок у системі студент – викладач – «судно».

Студент як учасник навчального процесу насамперед засвоює знання, що передають викладач та «судно», але ставить свої вимоги до змісту навчання з іноземної мови і до викладача з урахуванням реалій

життєдіяльності на судні. Так здійснюється зв'язок у системі «судно» – студент – викладач.

Студент використовує всі можливості для здобуття знань у процесі навчання у ВНЗ морського спрямування і на «навчальному судні» (назва «навчальне судно» тут умовна, це діюче судно, де студент проходить плавальну практику в якості кадета) і переходить на рівень самонавчання та самовдосконалення.

На нашу думку, невідповідність в якості підготовки фахівця морської галузі щодо іншомовної компетентності матиме місце, якщо розірветься хоча б один з описаних зв'язків чи цей зв'язок не буде взаємним – при цьому можна говорити не тільки про взаємозв'язок, а й про взаємовплив.

Результати теоретичного вивчення особливостей життєдіяльності екіпажів дають можливість стверджувати, що серед трьох учасників процесу навчання іншомовної компетентності «судно» є найбільш незалежним та диктує безумовні вимоги до рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх моряків.

Ці висновки є результатом вивчення психолого-педагогічних особливостей процесу формування іншомовної компетентності майбутніх моряків. Їх врахування у процесі навчання іноземної мови у ВНЗ морського спрямування сприятиме активізації процесу навчання «морської англійської мови».

4.2. Теоретичні та практичні основи використання психотехнологій у процесі формування іншомовної компетентності майбутніх моряків

Психологічний супровід формування іншомовної компетентності майбутніх моряків – це комплекс поняття, яке поєднує теоретичні основи іншомовного спілкування моряка з психотехнічними вправами та іграми для подолання утруднень іншомовного спілкування, що передбачає впровадження цих засобів у процес навчання морської англійської мови

спільно з рекомендаціями до їх використання, а також лінгвокраїнознавчий матеріал для самостійного та аудиторного опанування студентами.

Практичною метою психологічного супроводу було формування навичок та умінь, які, на нашу думку, необхідні для забезпечення бажаного рівня сформованості всіх компонентів іншомовної компетентності майбутніх моряків. Ми оперуємо поняттями, запозиченими з методики викладання іноземних мов, тому наразі розглянемо трактування цих понять у тлумачному словнику:

«Уміння – сукупність знань і навичок, що забезпечують можливість виконання певної діяльності в певних умовах. Проходячи через ряд етапів формування уміння в кінцевому підсумку переростає в майстерність і творчість» [34, с. 379].

«Навичка – дія, що автоматизувалася в результаті вправ і проходить через ряд етапів формування. Розрізняють сенсорні, розумові (мислительні, мнемонічні, вольові) і рухові (психомоторні) навички. Вони не тільки використовуються, а й формуються в процесі діяльності» [34, с. 198]. Сформувані мовну навичку означає дати студенту можливість будувати власні письмові та усні іншомовні висловлювання та розуміти висловлювання інших.

«Комунікативні здібності – здібності особистості, що забезпечують ефективність її обміну інформацією в процесі діяльності з іншими особистостями і психологічну сумісність у діяльності. Комунікативні здібності – обов'язковий компонент організаторських здібностей і здібностей до керівництва» [34, с.153].

Нами запропоновано психологічні ігри та вправи, спрямовані як на формування навичок іншомовного спілкування, так і на вирішення психологічних проблем спілкування в цілому з урахуванням специфіки життєдіяльності моряка, описаної в попередніх розділах [185].

Головне завдання запропонованих психотехнологій – дати студентам інструмент подолання утруднень спілкування. Під «психотехнологіями

розуміють динамічне, довільне, гнучке за часом та модальностями управління людиною своїми психічними станами, адекватними умовам життєдіяльності та праці. Управління психічними станами та ресурсами розглядається як раціональне витрачання енергетичного ресурсу та його своєчасне і якісне відновлення» [111, с.71].

Організація проведення психотехнічних вправ на заняттях з іноземної мови проводилася на основі теоретичних рекомендацій О. Горбатової [55], Л. Карамушки [168] й інших дослідників.

1. Принцип діалогізації взаємодії, тобто рівноправного повноцінного міжособистісного спілкування.
2. Принцип постійного зворотного зв'язку, тобто безперервне отримання учасником інформації від інших членів групи.
3. Принцип самодіагностики. У змісті завдань передбачається виконання вправ, що допомагають людині пізнати себе, особливості своєї особистості.
4. Принцип гармонізації інтелектуальної та емоційної сфер. Головна форма такої діяльності – групова дискусія, яка використовується протягом занять.
5. Принцип вільного простору.

Ми пропонуємо три блоки психотехнічних вправ та ігор для формування іншомовної компетентності моряків. Вибір вправ та розробка їх практичного застосування проводилися на основі праць науковців-психологів, що є авторами різних тренінгів: таких, як тренінг подолання конфліктів Н. Васильєва [40]; тренінг толерантності Т. Солдатової, Л. Шайгорової, О. Шарова [158]; тренінг міжособистісного спілкування Д. Джонсона [62]; тренінг формування емпатії О. Горбатової [55]; О. Касаткіної [84]; тренінги подолання бар'єрів спілкування Л. Карамушки [169]; аутотренінгові вправи в процедурі психокорекції психофізіологічного стану О. Кокуна, В. Клименка, О. Малхазова, О. Корніяки [143] й інших.

Теоретичні та практичні основи проведення психотехнічних вправ описані у працях таких психологів, як Т. Бука [38], О. Євтіхов [66], Ю. Жуков

[67], В. Розов [148], А. Шмельов, В. Похилько, А. Козловська-Тельнова [200] й інші.

Співвіднівши наші уявлення про компоненти та аспекти іншомовної компетентності майбутнього моряка і виявлені в ході пошуково-експериментальної роботи особливості утруднень у його спілкуванні в умовах праці в міжнародному екіпажі, ми розробили інформаційні психотехнології подолання цих утруднень. Через ці технології ми активізуємо процес формування іншомовної компетентності в процесі навчання англійській мові за професійним спрямуванням.

Так, розроблено три блоки вправ для подолання комунікативних утруднень (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Класифікація тренінгових вправ для формування іншомовної компетентності майбутніх моряків

№ з/п	Вправи відповідно до результатів емпіричної частини дослідження
I.	Формування іншомовної компетентності для забезпечення успішної комунікації в процесі виконання функціональних обов'язків (психолінгвістичний аспект).
1.	Вправи на удосконалення особистого семантичного мовленнєвого профілю.
2.	Вправи на удосконалення особистого профілю аудитора.
II.	Формування іншомовної компетентності для подолання утруднень спілкування на судні з міжнародним екіпажем.
1.	Вправи на формування адекватного ставлення до ризику.
2.	Вправи на зниження загальної та мовленнєвої тривожності.
3.	Вправи на подолання міжкультурних утруднень та розвиток навичок адекватного міжнаціонального спілкування.
4.	Вправи на розвиток організаторських та комунікативних навичок.
III.	Формування іншомовної компетентності для подолання загальнолюдських утруднень спілкування.
1.	Вправи на підвищення рівня спроможності до емпатії.
2.	Ситуативне мовлення в конфліктних ситуаціях.
3.	Вправи контролю агресивності.
4.	Вправи на усвідомлення особистих та групових цінностей і норм.
5.	Вправи на розвиток емоційного інтелекту.

Запропоновані нами вправи та ігри зібрано в додатку Л, де до кожної вправи зроблено відповідні пояснення:

- сформульовано мету проведення;
- дано інструкцію до її проведення;
- викладено рекомендації для викладача;
- наведено психологічний коментар [185].

4.3. Аналіз ефективності застосування психологічного супроводу формування іншомовної компетентності майбутніх моряків

Для проведення експериментально-дослідного навчання майбутніх моряків було окреслено коло таких умов:

1. Експериментальні й контрольні групи добиралися з приблизно однаковим рівнем сформованості іншомовної компетентності студентів.
2. Експериментальна робота проводилася впродовж року навчання англійської мови за професійним спрямуванням.
3. Формування іншомовної компетентності майбутніх моряків в експериментальній групі здійснювалося з використанням розроблених нами психотехнологій.

Викладачі, які працювали в експериментальних групах, були забезпечені методичними рекомендаціями та дидактичним матеріалом . Під час експерименту перевірено ефективність виокремлених нами психолого-педагогічних умов формування іншомовної компетентності майбутніх моряків.

Згідно з планом організації формувального експерименту ми розв'язували такі завдання:

- виокремили чинники, на які була спрямована дія розроблених психотехнологій формування іншомовної компетентності майбутнього моряка;

- визначили, за якими показниками оцінювати рівень сформованості виокремлених чинників;
- з'ясували, за якими критеріями оцінювати рівень розвитку обраних показників.

Згідно з планом організації формувального експерименту ми запропонували три рівні сформованості структурних компонентів іншомовної компетентності і розробили дескриптори щодо них. За основу взято значуще для іншомовного спілкування ставлення до різних утруднень спілкування та вміння їх долати:

- низький рівень – студент відчуває проблему і потребу у набутті нових навичок та вмінь;
- середній рівень – студент усвідомлює проблему і розуміє необхідність надбання навичок та вмінь для її подолання, але не може продемонструвати потрібні у спілкуванні навички та вміння;
- високий рівень – студент усвідомлює необхідність певних навичок та вмінь і може їх продемонструвати (реалізувати).

У психолінгвістичному аспекті оцінюються цілеспрямованість у процесі сприймання мови, вміння зосереджуватися в процесі мовлення, розвиток пам'яті, емоційна стійкість, вміння контролювати якість мовлення та мовленнєву тривожність під час комунікації іноземною мовою (Додаток Р, табл. 1).

У межах міжкультурного аспекту іншомовного спілкування оцінюються усвідомлення природи стереотипів у ставленні до інших культур як прояв толерантності та неупередженості, вміння йти на компроміс у крос-культурних суперечках та готовність до співпраці (Додаток Р, табл. 2).

У межах стратегічного аспекту іншомовної компетентності оцінюються вміння розпізнавати причину утруднення спілкування й обирати правильну стратегію для їх подолання (Додаток Р, табл. 3).

У рамках когнітивного аспекту іншомовного спілкування оцінюємо вміння розпізнавати та аналізувати емоції співрозмовника, вміння

раціонально мислити і приймати обмірковані, раціональні рішення (Додаток Р, табл. 4).

За нашим трактуванням іншомовної компетентності, її мотиваційно-цільовою складовою для майбутніх моряків є володіння навичками ефективного спілкування та усвідомлення місця спілкування у професійній діяльності, збереженні власного здоров'я та гарантуванні безпеки мореплавства. У складі мотиваційно-цільового компонента оцінюються навички спілкування та рівень комунікабельності (Додаток Р, табл. 5).

У межах морально-соціального компонента іншомовної компетентності оцінюються навички спілкування на основі моральних критеріїв (Додаток Р, табл. 6).

Наведені в таблицях дескриптори дали можливість уніфіковано оцінити рівень сформованості показників іншомовної компетентності контрольної й експериментальної груп.

Мета проведення формувального експерименту, який тривав один рік, полягала у підвищенні ефективності процесу формування іншомовної компетентності майбутніх моряків засобами запропонованих нами психотехнологій.

КГ – контрольна група складалася з 30 студентів третього року навчання, 15 студентів – майбутні судноводії, 15 студентів – майбутні судномеханіки.

ЕГ – експериментальна група так само складалася з 30 студентів третього року навчання, 15 студентів – майбутні судноводії, 15 студентів – майбутні судномеханіки.

Порівняння результатів експериментальної і контрольної груп здійснювалося як на початку експерименту, так і після нього. Це дало можливість порівняти вихідні та кінцеві характеристики процесу формування іншомовної компетентності майбутніх моряків і довести ефективність запропонованої нами технології психологічного супроводу цього процесу,

що має місце в ході проходження ними плавальної практики в міжнародних екіпажах та під час опанування навчальної програми з англійської мови.

Перевірку значущості відмінностей у розвитку характеристик іншомовної компетентності майбутніх моряків ми здійснювали за допомогою статистичного критерія Пірсона (χ^2).

З метою запобігання упередженості в оцінці рівнів сформованості всіх виділених показників проводили такі процедури:

- оцінювання здійснювалося експериментатором (викладачами студентів експериментальної та контрольної груп) на початку та наприкінці експерименту;
- групова оцінка особистості (ГОО) ґрунтувалася на групових уявленнях про кожного із членів груп на початку та наприкінці експерименту;
- мало місце залучення експертів (викладача чи студента, обраного методом рандомізації) при спірних результатах.

До цього ми перевірили значущість відмінностей відповідних характеристик у студентів контрольної та експериментальної груп на початку формувального експерименту і впевнилися в їх незначущості. На початку формувального експерименту ми оцінили рівні сформованості всіх показників іншомовної компетентності у студентів КГ та ЕГ, що нами досліджуються за визначеними дескрипторами. Впродовж навчального року ми активно вводили в практичні заняття з англійської мови студентів ЕГ розроблені нами психотехнічні вправи та ігри у вигляді: мовної чи фонетичної зарядки на початку практичного заняття; дискусій для розвитку навичок мовлення; ігрових пауз для зняття втоми та напруження; діалогічного та монологічного мовлення; письмового мовлення; вивчення граматичних структур (їх функціональна складова для вираження прохання, команди, уподобань тощо), участі у позааудиторних заходах.

Розглянемо результати діагностування рівня сформованості *мовленнєво-перцептивних навичок, якості мовлення та іншомовної*

тривожності в КГ і ЕГ на початку і наприкінці експерименту відповідно до запропонованих дескрипторів (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Розвиток психолінгвістичного аспекту змістовно-процесуального компоненту іншомовної компетентності майбутнього моряка

Рівні розвитку діагностованих параметрів	Перше дослідження		Друге дослідження		Різниця між показниками			
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	p≤	ЕГ	p≤
Параметр мовленнєвої перцептивності (%)								
Високий	9,9	13,2	16,5	72,6	+6,6	–	+59,4	0,001
Середній	23,1	23,1	33	13,2	+9,9		-9,9	
Низький	67	63,7	50,5	14,2	-16,5		-49,5	
Параметр якості мовлення (%)								
Високий	9,9	9,9	13,2	62,7	+3,3	–	+52,8	0,001
Середній	23,1	23,1	26,4	16,5	+3,3		-6,6	
Низький	67	67	60,4	20,8	-6,6		-46,2	
Параметр мовленнєвої іншомовної тривожності (%)								
Високий	80,2	67	60,4	17,5	-19,8	0,05	-49,5	0,01
Середній	13,2	13,2	19,8	26,4	+6,6		+13,2	
Низький	6,6	19,8	19,8	56,1	+13,2		+36,3	

На початок експерименту в 9,9% студентів у КГ та 13,2% – в ЕГ зафіксовано високий рівень розвитку *мовленнєво-перцептивних навичок*, у 23,1 % студентів обох груп – середній рівень і 67% студентів КГ та 63,7% досліджуваних ЕГ мають низький рівень (табл. 4.3). Відомо, що процес мовленнєвої діяльності починається зі сприймання мовлення (перцепції), під час якого слухач завдяки механізму внутрішнього промовляння перетворює звукові (а якщо він спостерігає за співрозмовником, то й зорові) образи в артикуляційні. Значну роль у процесі сприймання мовлення відіграє

механізм антиципації або ймовірного прогнозування, який дає можливість після почутого початку слова, словосполучення, речення, цілого висловлювання передбачити його закінчення. Відтак, в якості психологічного супроводу до формування цього аспекту в процесі навчання англійської мови в практичні аудиторні заняття ЕГ були включені ігри на розвиток антиципації (Додаток Л, вправи «Перефразування» і «Вгадай зміст діалогу»).

В результаті, наприкінці експерименту 72,6% студентів ЕГ показали високий рівень сформованості цього показника, тоді як у КГ цей показник зріс тільки на 6,6%. Середній рівень розвитку збільшився на 9,9% у КГ, в той час як в ЕГ зменшився на 9,9%, оскільки досліджувані цієї категорії перейшли на високий рівень. Результатом навчання англійської мови з урахуванням психологічного аспекту стало збільшення на 59,4% студентів з високим рівнем розвитку мовленнєво-перцептивних навичок.

Згідно з дескрипторами рівнів сформованості *якості мовлення* на початок експерименту по 9,9% досліджуваних у КГ та ЕГ мали високий рівень сформованості навичок її контролю, по 23,1 % у КГ та ЕГ – середній рівень, по 67% – низький рівень (табл. 4.2).

Показником *якості мовлення* було вміння управляти мовленнєвою діяльністю і контролювати якісні характеристики мовлення. На нашу думку, особливо важливими для майбутнього моряка є вміння змінювати силу голосу. Впродовж експерименту ми вводили у практичні заняття студентів ЕГ розроблені нами психотехніки контролю сили голосу (Додаток Л, вправа «Шкала Бофорта»).

Наприкінці експерименту ми спостерігали, що динаміка позитивних змін у КГ невисока – 3,3%, а в ЕГ – завдяки за використанню запропонованих нами психотехнічних вправ – динаміка позитивних змін становить 52,8%.

Згідно з дескрипторами *параметру іншомовної тривожності* на початок експерименту 6,6% у КГ та 19,8% у ЕГ виявили високий рівень розвитку вміння контролювати іншомовну тривожність, по 13,2% в обох групах – середній рівень, 80,2% у КГ та 67% у ЕГ – низький рівень (табл. 4.2).

Впродовж експерименту ми вводили у практичні заняття з англійської мови ЕГ адаптовані до професії моряка психотехніки та психологічні ігри, що дають змогу «зняти мовний бар'єр» (Додаток Л, вправи «Контраст», «Розвідники» і «Кумедний мозковий штурм»).

Після проведення формувального експерименту ми бачимо позитивну динаміку зменшення іншомовної тривожності у КГ на 13,2%, а в ЕГ на 36,3%. Зміни в обох групах статистично значущі при $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$ (використано критерій χ^2 Пірсона). Однак ми вважаємо, що використання психотехнічних вправ не достатнє для зниження іншомовної тривожності. Саме високий рівень мовних знань з англійської мови буде більш значущим показником для усунення іншомовної тривожності. Тільки мовні знання з англійської мови у взаємодії з психотехніками дадуть бажані значущі зміни.

Діагностика толерантності у ставленні до представників інших культур показала, що студенти виявляють егоцентризм у судженнях про інші народи і перебувають під впливом стереотипних уявлень про різні країни. Згідно з дескрипторами, у досліджуваних обох груп на початок експерименту не спостерігався високий рівень вияву толерантності; 9,9% у КГ та 23,1% у ЕГ мали середній її рівень, 89,1% у КГ та 82,5% у ЕГ – низький рівень.

Наприкінці експерименту цей показник виріс як в ЕГ, так і в КГ, але в КГ – на 19,8% , а в ЕГ – на 66% (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Розвиток міжкультурного аспекту змістовно-процесуального компонента іншомовної компетентності майбутнього моряка

Рівні розвитку діагностованих параметрів	Перше дослідження		Друге дослідження		Різниця між показниками			
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$p \leq$	ЕГ	$p \leq$
Параметр толерантності (%)								
Високий	0	0	19,8	66	+19,8	0,05	+66	0,00
Середній	9,9	16,5	23,1	26,4	+13,2		+9,9	
Низький	90,1	83,5	67	7,6	-23,1		-75,9	

Параметр ефективності реакцій у крос-культурних конфліктах (%)								
Високий	0	0	9,9	56,1	+9,9	–	+56,1	0,00 1
Середній	29,7	39,6	36,3	29,7	+6,6		-9,9	
Низький	70,3	60,4	53,8	14,2	-16,5		-46,2	
Параметр порівняльної неупередженості (%)								
Високий	23,1	23,1	26,4	39,6	+3,3	–	+16,5	0,05
Середній	26,4	29,7	26,4	46,2	0		+16,5	
Низький	50,5	47,2	47,2	14,2	-3,3		-33	

У практичні заняття з англійської мови для студентів ЕГ ми вводили психотехніки подолання конфліктів з урахуванням психологічних особливостей перебігу конфліктів у малих та великих екіпажах, описаних у першому розділі нашого дослідження. Формування толерантності потребувало корекції, тому ми виконували багато вправ та ігор, що виховують толерантне ставлення до культурологічних відмінностей представників різних країн (Додаток Л, вправи «Асоціації», «По той бік дороги» та інші). Наприкінці експерименту ми спостерігали позитивну статистично значущу динаміку в розвитку толерантності в обох групах, оскільки студенти, окрім аудиторних занять, ще й самостійно займалися підготовкою до плавальної практики, отримували інформацію від студентів з досвідом практики в міжнародному екіпажі і самовдосконалювалися в плані толерантності до представників інших країн. Але треба зазначити, що динаміка позитивних змін в експериментальній групі значно вища, ніж в контрольній.

Згідно з дескрипторами рівнів сформованості *ефективності реакцій в крос-культурних конфліктах* у жодного з досліджуваних в обох групах не зафіксовано високий рівень розвитку цього показника, 29,7% у КГ та 39,6% у ЕГ мають середній рівень, 70,3% у КГ та 60,4% у ЕГ – низький рівень.

Діагностика показала, що студенти усвідомлюють важливість його розвитку, але не вміють це реалізовувати на практиці.

Наприкінці експерименту ми спостерігали позитивну динаміку в розвитку цього показника як в ЕГ, так і в КГ, але у ЕГ позитивна динаміка – 56,1%, а у КГ – 9,9%. Це було досягнуто завдяки цілеспрямованому виконанню психологічних вправ та проведення ігор у ЕГ (Додаток Л, вправи «Я-Ти-повідомлення», «Конфлікт», «Конфлікт невербально»).

Під *порівняльною неупередженістю* ми розуміємо вміння студентів виявляти відмінності в ціннісних орієнтаціях представників різних національностей і порівнювати зі своїми ставленнями до цінностей. Критерієм сформованості цього показника було вміння студентів теоретично обґрунтовувати відмінності у цінностях та готовність до вивчення інших культур.

В експериментальній групі ми цілеспрямовано тренували це вміння у формі психологічної гри (Додаток Л, вправи «По той бік дороги», «Стоп-кадр», «Хто я?» та інші) і отримували такі результати: кількість студентів, що впоралися з аргументацією збільшилась на 16,5% на високому рівні і на 16,5% – на середньому рівні розвитку цього вміння. Статистично значущу динаміку позитивних змін спостерігаємо тільки в експериментальній групі, проте отримані результати нижчі від очікуваних і потребують подальшої корекції через активізацію введення країнознавчого матеріалу в процес навчання.

Згідно з нашими дескрипторами рівнів сформованості *стратегічного компонента* на початок експерименту 19,8% у КГ та 23,1% у ЕГ виявили високий рівень розвитку навичок обирати правильні стратегії прийняття рішень, по 13,2% в обох групах – середній рівень, 67% у КГ та 63,7% у ЕГ – низький рівень (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

**Розвиток стратегічного аспекту змістовно-процесуального компоненту
іншомовної компетентності майбутнього моряка**

Рівні розвитку діагносто- ваних параметрів	Перше дослідження		Друге дослідження		Різниця між показниками			
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	p≤	ЕГ	p≤
Параметр стратегічних вмінь (%)								
Високий	19,8	23,1	26,4	52,8	+6,6	–	+29,7	0,01
Середній	13,2	13,2	16,5	33	+3,3		+19,8	
Низький	67	63,7	57,1	14,2	-9,9		-49,5	

На початку експерименту половина студентів в обох групах виявила високий та середній рівні сформованості вмінь використовувати стратегії прийняття рішень. Більшість студентів тільки усвідомлювала наявність утруднень спілкування і могла встановити рейтинг їх значущості, але вони не бачили правильних стратегій їх подолання.

Через цілеспрямоване проведення психологічної гри та інших психотехнічних вправ (Додаток Л, вправа «Судновласник і корабель», «На крижині») ми формували у студентів вміння обирати стратегії успішної комунікації і, як результат, наприкінці експерименту спостерігаємо збільшення кількості студентів в ЕГ, що показали високий рівень, на 29,7% та середній рівень – на 19,8%.

Показниками когнітивного аспекту змістовно-процесуального компонента іншомовної компетентності майбутніх моряків стали такі: параметр емоційного інтелекту, параметр поміркованості та параметр загальної тривожності.

На початку експерименту, згідно з нашими дескрипторами, досліджувані виявили такі рівні розвитку *емоційного інтелекту*: 19,8% у КГ та 19,8 % у ЕГ мають високий рівень; 39,6% у КГ та 42,9% у ЕГ – середній рівень; 40,6% у КГ та 37,3% у ЕГ – низький рівень (табл. 4.5).

**Розвиток когнітивного аспекту змістовно-процесуального компоненту
іншомовної компетентності майбутнього моряка**

Рівні діагносто- ваних параметрів	Перше дослідження		Друге дослідження		Різниця між показниками			
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	p≤	ЕГ	p≤
Параметр емоційного інтелекту (%)								
Високий	19,8	19,8	23,1	62,7	+3,3	–	+42,9	0,001
Середній	39,6	42,9	36,3	37,3	-3,3		-5,6	
Низький	40,6	37,3	40,6	0	0		-37,3	
Параметр поміркованості (%)								
Високий	19,8	19,8	26,4	72,6	+6,6	–	+52,8	0,001
Середній	26,4	29,7	26,4	19,8	0		-9,9	
Низький	53,8	50,5	47,2	7,6	-6,6		-43,1	
Параметр загальної тривожності (%)								
Високий	24,1	24,1	19,8	6,6	-4,3	–	-17,5	0,05
Середній	33	36,3	33	39,6	0		+3,3	
Низький	42,9	39,6	47,2	53,8	+4,3		+14,2	

Впродовж року ми виконували зі студентами ЕГ низку психологічних ігор та вправ (Додаток Л, вправи «Блокнот успіхів», «Прочитай емоцію», «Оплески» та інші).

Наприкінці експерименту і КГ, і ЕГ показали позитивну динаміку сформованості цього показника, але в ЕГ кількість студентів, що виявили високий рівень емоційного інтелекту, збільшилась на 42,9 %, що свідчить про широкі можливості запропонованих психотехнік.

На нашу думку, розвиток *поміркованості* дуже важливий саме для майбутніх моряків, оскільки цей показник впливає на гарантування безпеки мореплавства. Тому розроблено вправи, що переконують у невиправданості ризику (Додаток Л, вправи «Корабельна аварія», «Жертва»). Впродовж

експерименту цілеспрямовано формувалося вміння студентів ЕГ мислити раціонально, правильно оцінювати ризики. Як результат такої особливої уваги до цього показника, ми поліпшили дані наприкінці експерименту у ЕГ на 52,8 %.

У третьому розділі роботи показано, що показник *загальної тривожності* майбутніх моряків не впливає значною мірою на зниження їх іншомовної тривожності, тому ми не розглядаємо результати динаміки зниження тривожності як формувальний елемент щодо іншомовної компетентності, але визнаємо його вплив на розвиток когнітивних здібностей студента.

З огляду на стресовість праці моряка ми впроваджували на заняттях з англійської мови психотехніки зниження загальної тривожності (Додаток Л, аутотренінгові вправи «Контраст», «Маяк», «Безлюдний острів», «На крижині»). Як результат, наприкінці експерименту в ЕГ на 14,2% збільшилась кількість студентів з низьким рівнем загальної тривожності.

Особлива увага приділялася ознайомленню студентів з особливостями самостійної психокорекції. Науковці зазначають, що механізм дії самокорекції полягає в тому, що «зорові образи, які асоціюються з важливими психічними реакціями, станами, стосунками, суб'єктивно кодуються особливими субмодальностями; тому образ, що був відмічений, наприклад, субмодальностями стресу, завжди викликати стрес». Часто людина відтворює в думках пережиту стресову ситуацію і знову переживає емоційне потрясіння, тому доцільно стресогенні образи перетворити на незначущі, «подумки усунути їх провідні субмодальності чи, навіть більше того, повністю позбавити їх інформаційної значущості, шляхом уявлення їх тим чи іншим чином зруйнованими» [143, с. 264-265].

У процесі формувального експерименту студенти опанували вправи «Руйнація образу», «Знищення фільму», «Вибух образу» та інші прийоми самопідтримки (Додаток Л). Складність полягала в тому, що вправи виконуються самостійно, без мовлення в групі, тому в процесі навчання

англійської мови ми їх виконували у формі аудіювання інструкцій до виконання. Мета опанування психотехнологій самокорекції:

- знизити загальну та іншомовну тривожність;
- озброїти студентів інструментом подолання загальної та іншомовної тривожності в рейсі.

На початку експерименту, згідно з нашими дескрипторами, досліджувані виявили такі рівні розвитку *комунікабельності*: 39,6% у КГ та 42,9 % у ЕГ – високий рівень, 46,2% у КГ та 49,5% у ЕГ – середній рівень, 14,2% у КГ та 7,6% у ЕГ – низький рівень (табл. 4.6).

Таблиця 4.6

Розвиток мотиваційно-цільового компонента іншомовної компетентності майбутнього моряка

Рівні діагностованих параметрів	Перше дослідження		Друге дослідження		Різниця між показниками			
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	p≤	ЕГ	p≤
Параметр комунікабельності (%)								
Високий	39,6	42,9	49,5	62,7	+9,9	–	+19,8	0,05
Середній	46,2	49,5	43,9	37,3	-2,3		-12,2	
Низький	14,2	7,6	6,6	0	-7,6		-7,6	

З метою розвитку цього компонента ми використовували у ЕГ психологічні вправи на формування навичок вербальної та невербальної комунікації, на опанування мовленнєвого етикету, норм поведінки (Додаток Л, вправи «Воскова свічка», «Репетиція поведінки», «Впізнай мене», «Пізнай себе», «Автобус»).

Але зазначимо, що параметр комунікабельності досліджуваних на початок експерименту був на високому та середньому рівні сформованості і в КГ, і в ЕГ і не потребував спеціальної корекції. Відтак, наприкінці експерименту ми спостерігали, що динаміка зростання не висока в обох групах – відповідно 9,9 та 19,8 %.

Згідно з нашими дескрипторами, на початку експерименту в обох групах зафіксовано великий відсоток студентів з високим рівнем *агресивності та конфліктності*: по 52,8% та 46,2% відповідно; з середнім рівнем – по 33% та 29,7% і невеликий відсоток з низьким рівнем – 14,2% та 24,1% (табл. 4.7).

Таблиця 4.7

Розвиток морально-соціального компонента іншомовної компетентності майбутнього моряка

Рівні розвитку діагносто- ваних параметрів	Перше дослідження		Друге дослідження		Різниця між показниками			
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	p≤	ЕГ	p≤
Параметр агресивності та конфліктності (%)								
Високий	52,8	46,2	46,2	13,2	-6,6	0,05	-33	0,01
Середній	33	29,7	23,1	26,4	-9,9		-3,3	
Низький	14,2	24,1	30,7	60,4	+16,6		+36,3	
Параметр емпатійності (%)								
Високий	59,4	66	66	75,9	+6,6	—	+9,9	—
Середній	40,6	34	34	24,1	-6,6		-9,9	
Низький	0	0	0	0	0		0	

Ми включили в практичні заняття з англійської мови для студентів ЕГ вправи, що навчають контролювати агресивність (Додаток Л, вправи «Спілкування з агресивним співрозмовником», «Відійди, ти заважаєш» та інші).

Наприкінці експерименту агресивність та конфліктність знизилися в обох групах, але в КГ цей показник зменшився на 6,6%, а в ЕГ – на 33%.

На початок експерименту *показник емпатійності* був досить високим як у КГ, так і в ЕГ. Але докладний аналіз компонентів емпатії виявив неадекватне ставлення до старших співрозмовників, тому особливу увагу ми приділили розвитку саме цього аспекту емпатійності. На нашу думку,

емпатійність до старшого співрозмовника важлива для успішного міжпоколінного міжрангового спілкування майбутнього моряка.

З метою розвитку емпатійності в ЕГ виконувалися психологічні вправи (Додаток Л, вправи «Привіт, я радий тебе бачити», «Втеча з в'язниці»).

Завдяки цілеспрямованому формуванню вміння спілкуватися з представниками старшого покоління (Додаток Л, вправа «Привітання»), загальний показник в ЕГ збільшився на 9,9 %.

Наприкінці дослідницько-пошукової роботи ми спостерігаємо позитивну динаміку розвитку іншомовної компетентності майбутнього моряка за всіма показниками як в ЕГ, так і в КГ. Однак її зростання в ЕГ значно більше.

Отже, після опрацювання кінцевих результатів дослідження ми дійшли висновку, що цілеспрямоване використання психолотехнологій сприяє успішному формуванню всіх компонентів іншомовної компетентності майбутніх моряків.

Більш високий рівень сформованості іншомовної компетентності студентів ЕГ порівняно зі студентами КГ підтверджує ефективність запропонованого нами психолого-педагогічного супроводу формування іншомовної компетентності майбутнього моряка в процесі проходження плавальної практики в міжнародних екіпажах і опанування навчальної програми з англійської мови.

4.4. Практичні рекомендації викладачам щодо психолого-педагогічних аспектів викладання «морської англійської мови»

Курс «Англійська мова за професійним спрямуванням» призначений допомогти студентам у розвитку іншомовної компетентності до рівня, який дасть їм змогу відповідати вимогам Міжнародної конвенції з підготовки і дипломування моряків та несення ваhti (ПДНВ), що лежить в основі

конкретних вимог до сформованості професійної іншомовної компетентності.

Аби допомогти викладачам у досягненні цієї мети, обираємо комунікативний підхід в якості основного засобу навчання студентів спільно з психолого-педагогічними основами формування іншомовної компетентності майбутнього моряка. Визначені нами чинники формування іншомовної компетентності сприятимуть ефективній постановці цілей практичних занять, як-от: пізнавальних, розвивальних, соціальних та соціокультурних.

Для ефективного викладання мови і навчання потрібне розуміння методології комунікативного підходу та можливостей психолого-педагогічного супроводу для того, щоб створювати завдання відповідно до освітніх потреб студентів, розвивати комунікативну компетентність та виконувати навчальний план, який відповідає вимогам ПДНВ.

Можливості використання психотехнологій щодо «морської англійської мови» в контексті обов'язкового міжнародного стандарту іншомовної компетентності моряка відображено в додатку С (табл. 1).

Можливості використання розроблених нами психологічних вправ та психологічних ігор на практичних заняттях з англійської мови і застосування психотехнік у реальних ситуаціях життєдіяльності моряка відображено в додатку С (табл. 2).

Для забезпечення ефективного навчання «морської англійської мови» з урахуванням психолого-педагогічних умов доцільно:

1. Стимулювати активне спілкування англійською мовою з самого початку навчання. Приділяти увагу психолінгвістичним характеристикам мовлення, розвивати вміння контролювати звучання голосу та знижувати хвилювання в процесі мовленнєвої діяльності.
2. Існує досить висока спрямованість студентського колективу на гностичні емоції. Це переконало нас у тому, що студенти отримуватимуть задоволення

від пошуку інформації. Тому в процес формування іншомовної компетентності слід включати більше завдань для самостійної роботи.

3. Треба взяти до уваги і низьку спрямованість групи студентів на естетичні емоції. Студенти-майбутні моряки надають перевагу отриманню інформації з таблиць і текстів без художніх ілюстрацій.

4. Підвищувати ефективність навчання за допомогою комп'ютерних технологій. Використання морських тренажерних програм стимулює інтерес студентів та активізує розвиток іншомовної компетентності. Звертати увагу на вміння використовувати стратегії прийняття рішень.

5. Співпрацювати з іншими кафедрами з метою підвищення свого розуміння практичних аспектів морської справи. Це дасть можливість точніше моделювати ситуації іншомовної комунікації.

6. Проводити зустрічі з працюючими капітанами далекого плавання і досвідченими моряками, екскурсії в порти, на судна тощо. Це сприятиме орієнтації підготовки на використання англійської мови в міжнародному рейсі.

7. Допомогти студентам усвідомити індивідуальні шляхи навчання через заохочення до роздумів щодо власного прогресу на постійній, керованій основі. Це сприятиме вихованню у студентів стійкої мотивації до навчання та самовдосконалення.

8. Підготувати майбутнього моряка до спілкування в «реальному світі». Особливу увагу приділити формуванню навичок міжпоколінному міжнаціональному спілкуванню з урахуванням міжрангової субординації.

9. Давати завдання з «морської англійської мови» на період плавальної практики.

10. Мотивувати навчання. Мотивації навчання майбутніх моряків: імідж успішного перспективного студента, який усвідомлює, для чого потрібні навички професійної комунікації та міжособистісного спілкування; успішне проходження співбесіди в кріюінговій компанії та отримання місця кадета на

судні для проходження плавальної практики; можливість самореалізації в професії.

Висновки до четвертого розділу

Запропоновано шляхи активізації процесу формування іншомовної компетентності моряка як під час проходження плавальної практики, так і в процесі аудиторного навчання. Вони ґрунтуються на результатах формувального експерименту.

Метою формувального експерименту було визначення ефективності розробленої нами психотехнології формування іншомовної компетентності майбутнього моряка.

Основою запропонованої технології стали:

- теоретично обґрунтовані визначення компонентів іншомовної компетентності моряка;
- психотехнічні вправи та ігри;
- лінгвокраїнознавчий матеріал.

Керуючись потребою психолого-педагогічного супроводу процесу формування іншомовної компетентності майбутніх моряків, ми перевірили у формувальному експерименті ефективність комплексу запропонованих нами методик.

З огляду на багатоплановість змісту виокремлених компонентів іншомовної компетентності моряка та її показників розроблено дескриптори рівнів сформованості компетентностей.

Формувальний експеримент дав змогу дійти висновків:

1. Результатом впровадження психологічного супроводу розвитку мовленнєвої перцептивності та якості мовлення як чинників формування іншомовної компетентності майбутнього моряка в експериментальній групі стало збільшення на 59,4% студентів з високим рівнем розвитку мовленнєво-перцептивних навичок і зростання на 52,8% кількості досліджуваних, що

виявили належне вміння контролювати свій голос. Внаслідок формувального експерименту у досліджуваних зменшилася на 36,3% іншомовна тривожність як фактор впливу на ефективність іншомовного мовлення в експериментальній групі

Психологічний супровід формування таких психолінгвістичних аспектів компетентності, як мовленнєва перцептивність та якість мовлення, показав свою ефективність, але для зняття утруднення іншомовної тривожності він має підсилюватися достатнім рівнем знань з іноземної мови.

2. Міжкультурна комунікація майбутніх моряків успішна за умови належного розвитку таких чинників, як толерантність, ефективність реакцій у крос-культурних конфліктах і вміння неупереджено порівнювати цінності та особливості культури представників інших країн.

Наприкінці експерименту зафіксовано позитивну статистично значущу динаміку розвитку толерантності в обох групах: у КГ – на 19,8% і в ЕГ – на 66%. Наприкінці експерименту ми спостерігали також позитивну статистично значущу динаміку розвитку ефективності реакцій у крос-культурних конфліктах в обох групах, але в ЕГ позитивна динаміка становить 56,1%, а у КГ – 9,9%. Звідси зрозуміло, що динаміка позитивних змін в експериментальній групі значно вища.

Позитивна динаміка цих чинників в обох групах зумовлена тим, що студенти, крім аудиторних занять, самостійно займаються підготовкою до плавальної практики, отримують інформацію від студентів з досвідом практики в міжнародному екіпажі і самовдосконалюються щодо питань взаємодії з представниками інших країн у міжнародному екіпажі.

Динаміку розвитку здатності здійснювати неупереджені порівняння ціннісних орієнтацій спостерігаємо тільки в експериментальній групі (16,5%). Разом з тим зазначимо, що отримані результати нижчі від очікуваних, тому ця здатність потребує подальшої корекції за рахунок активізації введення країнознавчого матеріалу в процес навчання.

Висока ефективність психологічного супроводу формування міжкультурного аспекту іншомовної компетентності зумовлена тим, що міжкультурні утруднення мають психологічний характер. Психотехніки були підтримані лінгвокраїнознавчим матеріалом і, як результат, ми досягли бажаних змін у ставленні студентів до культурологічних відмінностей.

3. Стратегічний аспект іншомовної компетентності майбутніх моряків (вміння обирати правильні стратегії спілкування та долати утруднення спілкування) формувався як супутнє вміння при проведенні різних психотехнічних ігор. Наприкінці експерименту в ЕГ зафіксовано збільшення кількості студентів з високим його рівнем на 29,7%, а з середнім рівнем – на 19,8%.

4. У дослідженні емоційна сфера вивчалася як фактор впливу на когнітивні здібності майбутніх моряків. Психотехнічні вправи та психологічні ігри відомі як ефективний метод формування складових емоційного інтелекту, тому в експериментальній групі кількість студентів, що виявили високий рівень розвитку цього чинника, збільшилась на 42,9%. Особливу увагу ми приділили розвитку поміркованості у ставленні до ризику, оскільки вважаємо цей аспект важливим для безпеки мореплавства. Як результат вияву посиленої уваги до цього показника, ми поліпшили дані наприкінці експерименту в ЕГ на 52,8%.

Вихідні дані щодо загальної тривожності майбутнього моряка не потребували корекції: адже майбутні моряки проходять медкомісію на професійну відповідність, а відтак, паталогічні вияви тривожності у досліджуваних виключені. Тому динаміка змін незначна (14,2%), але результатом ознайомлення майбутніх моряків з психотехнологіями самокорекції з метою усунення загальної тривожності має стати їх подальше використання у стресових ситуаціях в процесі проходження плавальної практики.

В цілому ж, психологічний супровід формування когнітивного аспекту іншомовної компетентності моряка показав високу ефективність.

5. У підґрунті мотиваційно-цільового компонента іншомовної компетентності майбутнього моряка – прагнення до спілкування, тому зусилля були спрямовані на розвиток комунікативних та організаторських здібностей.

Початковий аналіз сформованості рівня комунікабельності студентів показав, що цей показник не потребує корекції, тому динаміка позитивних змін незначна (19,8%).

6. Морально-соціальний компонент іншомовної компетентності ми реалізовували через показники агресивності, конфліктності та емпатійності. Виховання усвідомлення конфліктності та агресивності як негативних рис з точки зору моралі було метою багатьох психологічних вправ. Результатом їх впровадження в навчальний процес стала динаміка позитивних змін, що становить 33% у експериментальній групі.

Показник емпатійності був досить розвинений на початок експерименту у студентів обох груп, тому статистично значущих змін не відбулося, але корекції потребувало ставлення до людей старшого покоління. Як результат імплементації розроблених психотехнологій, показник емпатійності у студентів ЕГ зріс на 9,9%.

Формувальний експеримент показав ефективність введення психотехнологій в процес опанування англійської мови студентами – майбутніми моряками. У зв'язку з цим ми рекомендуємо включати матеріали психологічного супроводу в процес навчання професійної англійської мови саме до проходження плавальної практики.

Узагальнення результатів теоретичного та емпіричного дослідження процесу формування іншомовної компетентності майбутнього моряка дало можливість визначити учасників процесу навчання іншомовної компетентності: викладач – студент – «судно» і встановити взаємозв'язок між учасниками цієї системи.

Відтак, психолого-педагогічною умовою успішного формування іншомовної компетентності майбутніх моряків є розвиток всіх її компонентів

за виявленими чинниками і врахування наданих нами рекомендацій викладачам щодо психолого-педагогічних аспектів викладання «морської англійської мови».

Основні результати розділу опубліковані у таких наукових працях:

1. Тирон О.М. З досвіду викладання англійської мови за професійним спрямуванням на факультеті судноводіння КДАВТ /О.М. Тирон // Водний транспорт: Збір. наук. праць. – 2012. – №2 (14). – С.133 – 136.
2. Тирон О.М. Використання флеш-карток як мнемонічний прийом / О.М. Тирон // Водний транспорт: Збір. наук. праць. – 2012. – №3 (15). – С. 183 – 186.
3. Тирон О.М. Psychological techniques for foreign language competence training of seafarers/ О.М. Тирон // Тези XIX наук.-метод. конф. викладачів, аспірантів та студентів, 23–27 березня. – К., 2015. – С. 26–27.
4. Тирон О.М. Іншомовна компетентність моряка як засіб забезпечення безпеки мореплавства /О.М. Тирон //Сучасні інформаційні та інноваційні технології на транспорті: Тези сьомої міжнародної наук.-практ. конф., 26-28 травня. – Херсон, 2015. – С. 123 – 126.
- 5.Тирон О.М. Удосконалення морської освіти в контексті ПДНВ (Підготовки, дипломування та несення вахти) /О.М. Тирон // Матеріали I міжнар. наук.-практ. е-конференції Мультидисциплінарні академічні дослідження і глобальні інновації: гуманітарні та соціальні науки: 10-11 вересня 2015 р.– К., 2015. – С.39 – 43. – Режим доступу до матеріалів:
[http: // econcjnf. com/](http://econcjnf.com/)
6. Тирон О.М. Психологічні аспекти викладання англійської мови для студентів напряму підготовки 6.070104 «Морський та річковий транспорт»: Психотехнічні вправи та психологічні ігри. Методичні вказівки / О.М. Тирон. – К., 2015. – 83 с.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі представлено теоретичне узагальнення результатів дослідження і новий підхід до вирішення проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх моряків. Результати дослідження дають підстави для формулювання таких висновків:

1. Підґрунтям дослідження стала визначена нами і науково обґрунтована сукупність концептуальних положень, які утворюють психолого-педагогічні основи формування іншомовної компетентності майбутніх моряків, а саме:

- соціально-психологічні закономірності комунікативної діяльності моряка в міжнародному екіпажі (короткостроковість контактів, міжкультурна взаємодія, «міжпоколінне міжрангове спілкування»; спрямованість мислення на попередження ризиків);

- індивідуальні психічні особливості (емоційний інтелект) регуляції поведінки та діяльності студентів в процесі проходження плавальної практики;

- зовнішні фактори ефективності навчання – середовище реалізації іншомовної компетентності (міжнародний екіпаж);

- особливості навчального матеріалу (морська англійська мова) та його відповідність потребам комунікативної діяльності в умовах проходження плавальної практики в міжнародному екіпажі.

2. Вперше іншомовна компетентність моряка розглядається як інтегративна властивість особистості, що дає змогу реалізовувати здатність до раціональної комунікації в процесі виконання функціональних обов'язків і використовувати стратегії успішного міжособистісного спілкування з метою гарантування безпеки міжнародного мореплавства та власної безпеки засобами мови міжнародного спілкування. На підставі результатів теоретичного вивчення психолого-педагогічних засад формування іншомовної компетентності та соціально-психологічних особливостей морських міжнародних екіпажів виокремлено три компоненти у структурі

іншомовної компетентності майбутнього моряка: змістовно-процесуальний (включає психолінгвістичний, міжкультурний, стратегічний і когнітивний аспекти), мотиваційно-цільовий та морально-соціальний.

3. Емпіричне дослідження дало змогу визначити чинники формування, чинники впливу та особливості перебігу процесу формування іншомовної компетентності майбутніх моряків відповідно до виділених нами її структурних компонентів, а саме: щодо змістовно-процесуального компонента в сукупності його психолінгвістичного, міжкультурного, стратегічного і когнітивного аспектів – це *психолінгвістичне сприймання мовлення, побудова сценаріїв культурної взаємодії, побудова стратегій спілкування, особливості мислення моряка*; мотиваційно-цільового компонента – *прагнення до спілкування*; морально-соціального компонента – *дотримання моральних норм поведінки*. З'ясовано рівень сформованості показників іншомовної компетентності майбутніх моряків, більшість з яких, за результатами емпіричного дослідження, потребує подальшого розвитку або корекції, а в окремих випадках – і формувального впливу з метою забезпечення успішної професійної діяльності цих фахівців.

4. Аналіз психолого-педагогічних особливостей формування іншомовної компетентності майбутнього моряка і співвіднесення їх з положеннями методики викладання іноземної мови у ВНЗ щодо розвитку навичок аудіювання, діалогічного та монологічного мовлення стали підґрунтям для визначення психолого-педагогічних умов ефективності навчального процесу:

- формування іншомовної компетентності за структурними компонентами;
- спрямування навчання іноземної мови на розвиток таких чинників: психолінгвістичне сприймання мовлення, побудова сценаріїв міжкультурної взаємодії, побудова стратегій спілкування, мислення, спрямоване на попередження ризиків мореплавства, прагнення до спілкування, дотримання моральних норм;
- орієнтація підготовки на використання іноземної мови в міжнародному екіпажі;

- виховання стійкої мотивації до навчання та самовдосконалення;
- розширення соціоперцептивного сприймання дійсності;
- моделювання ситуацій іншомовної комунікативної діяльності майбутнього моряка;
- активне використання інформаційних психотехнологій у навчальному процесі;
- використання лінгвокраїнознавчого матеріалу для самостійного та аудиторного опанування студентами.

5. Вперше визначені психолого-педагогічні особливості процесу навчання «морської англійської мови» в контексті Міжнародної конвенції про підготовку та дипломування моряків та несення вахти, в якому беруть участь три основні їх учасники: «студент», «викладач», «судно»; встановлено механізм взаємозв'язку та взаємовпливу цих учасників навчання та дано рекомендації щодо активізації їх функціонування в контексті формування іншомовної компетентності. Крім того, визначено витoki потягу майбутніх моряків до самонавчання, особливості процесу формування іншомовної компетентності майбутнього моряка, підґрунтям якого стало забезпечення реалізації таких його потреб у процесі проходження плавальної практики – потреби у сформованій іншомовній компетентності для забезпечення життєдіяльності в умовах рейсу, а в процесі опанування програми з англійської мови – потреби в ефективності її формування.

6. В цілому, формувальний експеримент підтвердив гіпотезу, що була сформульована на початку роботи. В результаті застосування розроблених психотехнологій у студентів експериментальної групи зафіксовано істотне підвищення рівня розвитку *психолінгвістичного сприймання мовлення, прагнення до спілкування, здатності до побудови сценаріїв культурної взаємодії*, вміння обирати правильні *стратегії спілкування* та подолання комунікативних утруднень, в той час як у студентів контрольної групи вказані якості змінилися несуттєво.

Виховання у студентів усвідомлення необхідності *дотримання моральних норм* поведінки, розуміння конфліктності та агресивності як негативних рис з точки зору моралі, корекція ставлення до людей старшого покоління як складової емпатійності в контексті поняття «міжпоколінне міжрангове спілкування» моряка засобами психологічних технологій виявилися також успішними.

До того в експериментальній групі зафіксовані позитивні зміни *мислення майбутнього моряка*, спрямованого на попередження ризиків мореплавства.

Гіпотеза, що формування іншомовної компетентності майбутніх моряків ґрунтується на сформованості її структурних компонентів та чинників її становлення в ході емпіричного дослідження знайшла повне підтвердження.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з використанням можливостей міжпредметних зв'язків і впровадженням визначених нами теоретичних засад формування іншомовної компетентності майбутніх моряків у суспільні навчальні дисципліни; з розбудовою змісту структурних компонентів іншомовної компетентності.

В перспективі дослідження – і вивчення механізмів впливу іншомовної компетентності на психічне здоров'я моряка і подальше вдосконалення психотехнік його збереження. Окремої уваги потребують психотехніки відновлення комунікабельності у членів екіпажу в рейсі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л.М. Аболин // Вопросы психологии. – Казань, 1989. – № 4. – С. 141–149.
2. Абрамова Г.С. Практическая психология: изд. 3, стереотипное / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург: «Деловая книга», 1998. – 368 с.
3. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240 с.
4. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб: Питер, 2007. – 688 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания/ Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.:Изд-во «Аспект Пресс», 2010. – 368 с.
7. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева. – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.
8. Анісімова А.І. Сучасні аспекти методики викладання англійської мови. Теорія і практика / А.І. Анісімова, Л.С. Кошова. – Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2010. – 326 с.
9. Анциферова Л.И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. № 1– С. 3–21.
10. Анциферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1978. – С. 3–20.
11. Анциферова Л.И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1968. – С. 57–117.
12. Архипова Г.С. Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста медицинского профиля: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня

канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Г.С. Архипова. – Чита, 2006. – 28 с.

13. Архипова Г. С. Роль вуза в развитии социокультурной компетентности будущего специалиста / Г. С. Архипова // Вестник БГУ. Серия 1: Педагогика. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2013. – Вып. 1. – С. 155–160.

14. Архипова И. Лучшие тесты самодиагностики личности старшеклассников и студентов / И. Архипова. Психологический практикум. – СПб.: Наука и техника, 2009. – 288 с.

15. Аршава И.Ф. К вопросу о негативном влиянии языковой тревожности на процесс овладения и использования иностранного языка / И.Ф. Аршава, Л.Ф. Понамарева // Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., 6–7 квітня 2012 р.: Екстралінгвістичні аспекти викладання іноземних мов. – Дніпропетровськ, 2012. – Т. 3: – С. 3–6.

16. Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник/ Під ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Ченстохова-Київ, 2000. – С. 217–232.

17. Балл Г.О. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти / Г.О. Балл, П.С. Перепелиця // Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для вчителя: під ред. Балла Г.О. – Київ–Рівне, 1996. – 165 с.

18. Баранова Т. С. Психологическое исследование социальной идентичности / Т.Баранова // Социальная идентификация личности. – М., 1994. – Кн. 2. – С. 202–237.

19. Баранова Т.С. Теоретические модели социальной идентификации личности / Т.С. Баранова // Психология самосознания: Хрестоматия/ Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах. – М., 2007. – 672 с.

20. Баскакова И.Л. Практикум по психолингвистике: учебное пособие/ И.Л. Баскакова, В.П. Глухов. – М.: АСТ; Астраль, 2009. – 187 с.

21. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
22. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник – 2-ге вид., доп. / Ф.С. Бацевич. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 376 с. – (Серія «Альма-матер»).
23. Безрукова В.С. Основы духовной культуры: Энциклопедический словарь педагога / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
24. Белкин А.С. Педагогические ситуации успеха /А.С. Белкин. – М: ИП,1993. – 158 с.
25. Белянин В. П. Психолінгвістика: Учебник / В. П. Белянин. - 2-е изд. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. — 232 с.
26. Боро С.Я. Причины формирования невротических расстройств у моряков и членов их семей и их психотерапевтическая коррекция/ С.Я. Боро. – Режим доступа: <http://www.ortodox.donbass.com/news/201204/psohoterapiya/9/htm>.
27. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
28. Біблер В.С. Что есть философия? (Очередное возвращение к исходному вопросу) // Вопросы философии. – 1995. – № 1 – Режим доступа: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/Bibler.htm>
29. Білоусов Є.В. Упровадження компетентнісного підходу в процесі підготовки судових механіків / Є.В. Білоусов, А.І. Ляшкевич. – Режим доступа: www.kma.ks.ua/ob-akademii/kompetentnisnij-pidhid
30. Богданов В.В. Речевое общение: Прагматические и семантические аспекты / В.В. Богданов. – Л.: Ленинградский гос. ун-т, 1990. – 87 с.
31. Бондарчук О.І. Експериментальна психологія: курс лекцій / О.І. Бондарчук. – К.: МАУП, 2003. – 120 с.
32. Бородин Н.В. Морской английский язык в обеспечении безопасности мореплавания / Н.В. Бородин. – Владивосток: Дальрыбвтуз, – С. 345-353. – Режим доступа: <http://nauch-tr.dgtru.ru/attachments/article/14/9>

33. Бражникова А.Н. Эмпатия как нравственное качество будущего профессионала [Электронный ресурс] / А.Н. Бражникова // Психологическая наука и образование. – 2012. – №4. – 13 с. – Режим доступа: psyedu_ru_2012_4_%20Brazhnikova%20(1).pdf
34. Бродовська В.Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів: Словник / В.Й. Бродовська, В.О. Грушевський, І.П. Патрик.– К.: ВД «Професіонал», 2007. – 512 с.
35. Броневицкий Г.А. Управление психическими состояниями моряков в походах / Г.А. Броневицкий. – М.: Воениздат, 1974. – 152 с.
36. Броневицкий Г.А. Психология военных моряков: психические состояния / Г.А. Броневицкий. – СПб.: Изд-во «Образование – культура», 2002. – 317 с.
37. Брудный А.А. К теории коммуникативного воздействия / А.А.Брудный // Теоретические и методологические-проблемы социальной психологии. – М., 1977. – С. 32–50.
38. Бука Т.Л. Психологический тренинг в группе/Т.Л. Бука, М.Л. Митрофанова. – М.: Институт психотерапии, 2008. – 144 с.
39. Бурмакина Н.А. Межкультурная коммуникация / Н.А. Бурмакина, Н.А. Карелина. – Красноярск: тип. КрасГМ, 2013. – 17 с.
40. Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов. – СПб.: Речь, 2007. – 174 с.
41. Василюк А.В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989 – 1997 рр.): Автореф. дис. канд. пед. наук / А.В. Василюк. – К., 1998. – 21 с.
42. Варій М.Й. Психологія: навч. пос. для студ. вищих навч. закладів / М.Й. Варій. – 2 вид. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 288 с.
43. Венцов А.В. Проблемы восприятия речи / А.В. Венцов, В.Б. Касевич. – Изд. 2. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 240 с.
44. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие /А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
45. Верещагин Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Изд. 4-е. – М.: Русский язык, 1990. – 247 с.

46. Виноградова Л.В. Интеллектуальный контроль как способ интерпретации эмоционально-трудных жизненных ситуаций/ Виноградова Л.В. // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 6. – С. 21–28.
47. Вітенко І.С. Основи загальної і медичної психології / за ред. І.С. Вітенка, О.С. Чабана. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2003. – 344 с.
48. Волобуєва О.Ф. Психологічні засади розвитку іншомовних здібностей майбутнього військового професіонала: Автореф. дис. на здобуття ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.Ф. Волобуєва. – Київ, 2010. – 51 с.
49. Выготский Л.С. Собрание сочинений: Проблемы развития психики, под редакцией и с послесловием А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 367 с.
50. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 6–362.
51. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебн. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учебн. заведений / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3 изд., стереот. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 226 с.
52. Галян О.І. Експериментальна психологія: Навч. посібн. / О.І. Галян, І.М. Галян. – К.: Академвидав, 2012. – 400 с.
53. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 2128 с. [http:// www.litres.ru /pages/ biblio_book /?art =141072](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=141072)
54. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Сост. С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 366 с.
55. Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: Учебное пособие / Е.А. Горбатова. – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
56. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта /Д. Гоулман, Д. Бояцис, Р. Макки; пер. с англ. – М.: Альпина Пабlishер, 2008. – 301 с.

57. Грінчук О.І. До проблеми соціально-психологічної та комунікативної компетентності в управлінській діяльності. Актуальні проблеми психології. – Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / О.І. Грінчук. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – 2002. – Ч. 4. – С. 128–134.
58. Данченко С.А. Религиозная направленность моряков: Учебн. пособие / С.А. Данченко. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2007. – 57 с.
59. Данченко С.А. Профессиональная и религиозная направленность в структуре личности моряка: Динамика и соотношение: Дис. на соискание научной степени канд. психол. наук: спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / С.А. Данченко. – М., 2003. – 158 с.
60. Демина О.Д. Религиозность моряков в контексте профессиональной субкультуры / О.Д. Демина // Вісник ОНУ ім. Мечникова. Соціологія і політичні науки, 2013. – Т. 18. вип. 2. (18), ч. 2. – С. 184–191.
61. Дерманова Б.И. Тест-анкета «Эмоциональная направленность» (Б. И. Додонов) / Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С. 132–134.
62. Джонсон Д. Соціальна психологія: Тренінг міжособистісного спілкування / Пер. з анг. В. Холенка / Д. Джонсон. – Житомир: ДД «КМ Академія», 2003. – 288 с.
63. Дмитренко Т.А. Методика преподавания английского языка в вузе: Учебное пособие / Т.А. Дмитренко. – М.: МЭЛИ, 2009. – 92 с.
64. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 320 с.
65. Дуткевич Т.В. Практична психологія. Вступ до спеціальності: Навч. посіб. / Т.В. Дуткевич, О.В. Савицька. – К., 2010. – 255 с.
66. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.

67. Жуков Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: Автореф. Дисс. на соискание степени доктора психол. наук: спец.19.00.05 «Социальная психология» / Ю.М. Жуков. – М., 2003. – 356 с.
68. Засєкіна Л.В. Вступ до психолінгвістики: Навч. посібник / Л.В. Засєкіна, С.В. Засєкін. – Острог: Острозька академія, 2002. – 168 с.
69. Зверева М.А. Психологические особенности взаимосвязи этнических автостереотипов и этнической идентичности в подростковом возрасте [электронный ресурс] / М.А. Зверева // Психологическая наука и образование. – 2010 – № 3. – Режим доступа www.psyedu.ru
70. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
71. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – Изд. 2, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
72. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
73. Изория Н.М. Формирование иноязычной компетенции будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств: Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н.М. Изория. – М., 2008. – 26 с.
74. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: Монографія / [Г.О. Балл, О.В. Губенко, О.В. Завгородня та ін.]; за ред. Г.О. Балла. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 206 с.
75. Искандерова О.Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста: Дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О.Ю. Искандерова. – Оренбург, 2000. – 381 с.
76. Истомина О.А. Методические указания к разделу «Психология группы» курса «Профессиональная психология моряка» / О.А. Истомина. – Владивосток, ИПК МГУ им. адм. Г.И. Невельского, 2006. – 83 с.

77. Истомина О.А. Социально-психологические особенности морских экипажей в условиях длительных рейсов / О.А. Истомина // Транспорт Российской Федерации. Наука. – 2007. – № 12. – С. 41–43. – Режим доступа: <http://www.rostransport.com/transportrf/pdf/12/41-43.pdf>
78. Ионин Л.Г. Социология культуры / Л.Г. Ионин. – Логос, 1998. – С.17–18. – Режим доступа: <http://www.countries.ru/library/terms/cultshok.htm>
79. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
80. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
81. Калмикова Л.О. Мовленнєва діяльність як складова предмета психолінгвістики / Л.О. Калмикова // Challenges of Psycholinguistics and Psychology of language and speech – Lutsk : Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2015. – Р. 59 – 68.
82. Калмикова Л.О. Психолінгвістика в навчанні дорослих // Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. пр. – Вип. 3. – К.: ПП / “ЕКМО”, 2005. – С. 120–123.
83. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
84. Касаткіна О. В. Психолого-педагогічні основи розвитку комунікативної компетентності студентів (на прикладі вивчення англійської мови): дис. кандидата пед. наук: спеціальність 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. В. Касаткина. – Івано-Франківськ, 2007. – 23 с.
85. Китайгородская Т. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Т. А. Китайгородская. – М.: Изд-во МГ, 1986. –175 с.
86. Когнитивная психология: Учебник для вузов / Под ред.В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
87. Козак С.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота: дисерт. канд. педагогич. наук: 13.00.04 / С.В. Козак. – Одесса, 2001. – 270 с.

88. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: (Общение и возрастные особенности) / Я.Л. Коломинский – Минск, 1976. – 157 с.
89. Кон И.С. Нужна помощь психологов / И.С. Кон // Советская этнография. – 1983. – № 3. – С. 15–26.
90. Конвенція Міжнародної організації праці 2006 року про працю в морському судноплавстві від 23 лютого 2006 р. [Електронний ресурс] Офіційна база законодавства України. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi/>
91. Корольчук М.С. Психологія: схеми, опорні конспекти, методики / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, В.М. Марченко. – К.: Ніка-центр, 2013. – 318 с.
92. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра: Монографія/ О.М. Корніяка. – К.: Міленіум, 2006. – 336 с.
93. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/ Г.С. Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
94. Криворотько А.С. Самітність моряків далекого плавання як соціально-психологічний феномен / А.С. Криворотько. – Донецьк, 2013. – 10 с.
95. Криворучко П.П. Психологічне забезпечення професійної діяльності корабельних спеціалістів у тривалому плаванні: Дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. спец. 19.00.09 «Психологія праці» / П.П. Криворучко. – К.: КВГІ, 1998. – 263 с.
96. Кукленко-Лук'янець І.В. Вивчення англійської мови в контексті можливостей психокорекції / І.В. Кукленко-Лук'янець // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 7. – С. 43–46
97. Куранова С.І. Основи психолінгвістики: Навч. посіб. / С.І. Куранова. – К.: БЦ «Академія»: Київ, 2012. – 208 с. – (Серія «Альма-матер»).
98. Кухта І.В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови / І.В. Кухта // Гуманізм та освіта: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Режим доступу: conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/kuchta.php.

99. Левитов Н.Д. Психология труда / Н.Д. Левитов. – М: Учпедгиз, 1963. – 340 с.
100. Леонтьев А.А. Речь и общение / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 6. – С. 3– 12.
101. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: Учебное пособие / А.А. Леонтьев. – М.: «Смысл», 1999. – 128 с.
102. Леонтьев А.М. Деятельность. Сознание. Личность / А.М. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
103. Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности: Избр. труды /Б.Ф. Ломов; ред.: В.А. Барабанщиков, А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2006. 623 с.
104. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов.– М.: Наука, 1984. – 444 с.
105. Лисенко Л.М. Психологічні особливості емоційного інтелекту студентів / Л.М. Лисенко, К.В. Костіна // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, 2013. – С.160–171.
106. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 136 с.
107. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2004. – 320 с.
108. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навч. посіб. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. / С.Д. Максименко. – К.: «Центр навчальної літератури», 2004. – 272 с.
109. Максименко С.Д. Технологія спілкування: Комунікативна компетентність учителя:сутність і шляхи формування: Посіб. /С.Д. Максименко, М.М. Заброцький. – К.: Главник, 2005. – 112с.
110. Максименко С.Д. Експериментальна психологія: Підручник./ С.Д. Максименко, Е.Л. Носенко.– К.: Центр учбової літератури, 2008. – 360 с.
111. Малхазов О.Р. Психологія праці : Навч. посіб. / О.Р. Малхазов. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 206 с.
112. Матюшкин А.М. Развитие познавательной активности школьников / А.М. Матюшкин. – М.: Просвещение, 1992. – 180 с.

113. Межкультурная коммуникация: современная теория и практика (Материалы VII Конвента РАМИ, сентябрь 2012 г.): Научное издание / Под ред. А.В. Шестопаля, М.В. Силантьевой; отв. ред. А.В. Малыгин. – М.: Изд-во «Аспект Пресс», 2013. – 288 с.
114. Мешкова Л.Н. Культурология: Практикум / Л.Н. Мешкова, Г.Н. Рябова. – Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2011. – 104 с.
115. Минакова Т.В. Снятие трудностей в изучении иностранного языка как условие развития познавательной самостоятельности студентов / Т.В. Минакова // Весник ОГУ. – 2001. – № 1. – С. 61–66.
116. Михайленко Е.В. Личностные ресурсы как фактор адаптации моряков рыбопромыслового флота к измененным условиям жизнедеятельности: Автореф. дис. на соискание научной степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Е.В. Михайленко. – Хабаровск, 2007. – 22 с.
117. Мойсеєнко Л.А. Психологія процесу розуміння як наскрізного процесу творчого математичного мислення/ Л.А. Мойсеєнко//Прикарпатський вісник НТШ «Думка».– 2011.– № 3(15). – С. 72–87.
118. Москаленко В.В. Соціальна психологія: Підручник, вид. 2-ге, випр. та доп. / В.В. Москаленко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
119. Мясищев В.М. Психология отношений/ В.М. Мясищев. – М.: Изд-во «Московский психолого-социальный ун-т, 2011. – 400 с.
120. Ніколаєва С.Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання: Наук. ред. укр. видання д. пед. н., проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – С. 24–73.
121. Никуличева Д.Б. Как найти свой путь к иностранным языкам: Лингвистические и психологические стратегии полиглотов: Учебн.-метод. пособие / Д.Б. Никуличева. – М.: Флента; Наука, 2009. – 304 с.
122. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 374 с.

123. Новиков С.В. Теория поколений / С.В. Новиков. – 2008. – Режим доступа: <http://www.svblog.ru/consult/KK-3/5/>
124. Носенко Э.Л. Эмоциональный интеллект: концептуализация феномена, основные функции. Монография / Э.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – К.: Высшая школа, 2003. – 126 с.
125. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: КІС, 2003. – С. 13–39.
126. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект / Е.И. Огарев. – СПб.: РАОИОВ, 1995. – 85 с.
127. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
128. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: підручник для студ. вищих навч. закл.: У 2 кн.: Кн. 1. Соціальна психологія особистості і спілкування / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Либідь, 2004. – 574 с.
129. Основы практической психологии: Підручник/ [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін.]. – К.:Либідь, 1999. – 536 с.
130. Павелків Р.В. Загальна психологія : Підручник / Р.В. Павелків. – Вид. 4-те, допов. – К. : Кондор, 2013. – 570 с.
131. Панферов В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В.Н. Панферов. // Психологический журнал. – 1987. – № 4.– С. 51–60.
132. Паригін Б.Д. Соціальна психологія як наука. [Електронний ресурс] / Б.Д. Паригін. – М.: Владос, 2004. – 317 с. – www.koob.ru
133. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / Е.И. Пассов. – М.,1993. – 125 с.
134. Паскевська Ю.В. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки: Автореферат канд. психол. наук,

- 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Ю.В. Паскевська. – Київ, 2006. – 21 с.
135. ПДНВ руководство для моряков с учетом Манильских поправок 2010 года Международная федерация транспортник. – Borough Road, London SE1 1DR, UK. – 86 с. – Режим доступа: www.itfseafarers.org, www.itfglobal.org.
136. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – 2-е изд., доп. / В.Ф. Петренко. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с. – (Серия «Мастера психологии»).
137. Петровский А.В. Психология: Словарь, 2-е изд. доп. /Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
138. Побідаш А.Ю. Особливості структурних компонентів життєстійкості моряків, які перебували у піратському полоні / А.Ю. Побідаш // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2012. – Електронний ресурс. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2012_15/502-510.pdf
139. Подольская Е.А. Кредитно-модульный курс культурологии. – 6-е изд., перераб. и доп.: Учебное пособие / Е.А. Подольская, В.Д. Лихвар, Д.Е. Погорелый – К.: Фирма «Инкос»; Центр учебной литературы, 2007. – 332 с.
140. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология: Учебное пособие/ Л.Г. Почебут. – СПб.: Питер, 2012. – 336 с.
141. Психологія: Підручник для студентів ВНЗ / [Ю.Л. Трофімов, М.І. Алексєєва, П.А. Гончарук та ін.]; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
142. Психологія: Навч. посіб. / [О.В.Винославська, О.А.Бреусенко-Кузнецов, В.Л.Зливков та ін.]; за наук. ред. О.В. Винославської. – К.: Фірма "ІНКІОС", 2005. – 352 с.
143. Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості: Монографія/ [О.М. Кокун, В.В. Клименко, О.М. Корніяка, О.Р. Малхазов та ін.]; за ред. О.М. Кокуна. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 297 с.
144. Ребер А. Большой толковый психологический словарь /Артур Ребер. – М.: Вече, 2000. – Т. 2. – 560 с.

145. Риженко М.А. Міжкультурна та крос- культурна мовленнєва комунікація в межах англомовного дискурсу / М.А.Риженко, О.А.Ємець // *Studia Linguistica*. – 2011. – №5. – С. 505–510.
146. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций: Тексты / Под ред. В.К. Виллюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер / К. Роджерс. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 235–237.
147. Родигіна І.В. Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання/ І.В. Родигіна. –Харків: Основа, 2005. – 96 с.
148. Розов В.І. Адаптивні антистресові психотехнології: Навч. посібник / В.І. Розов. – К.: Кондор, 2005. – 276 с.
149. Романов А.Ю. Межпоколенческая коммуникация / А.Ю. Романов. – М.: Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2009. – 256 с.
150. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
151. Руденко В.М. Математична статистика: Навч. посібник / В.М. Руденко. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 304 с.
152. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие / А.П. Садохин. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. – 288 с.
153. Сафин И.В. Современные превентивные методы по защите морских судов от нападения и захвата пиратами / И.В.Сафин //Судовождение: Сб. научн. трудов.– Одесса: Изд-во Информ, 2009.– Вып. 17. – С.164–173.
154. Селезнева Е.В. Актуальные направления исследования проблем профессионального общения / Е.В. Селезнева // Психология общения XXI век: 10 лет развития: Материалы Междун. конф., 8-10 октября 2009 года: В 2-х томах. – Москва – Обнинск: ИГ-СОЦИН113. Т. 1.– 376 с.
155. Семенюк В.Л. Управління ціннісно-нормативними конфліктами у військових колективах (психологічний аспект): Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія праці» / В.Л. Семенюк. – Хмельницький, 2003. – 26 с.

156. Семиченко В.А. Психология общения: Модульный курс (лекции, практ. занятия, задания для самостоят. работы) для преподавателей и студентов / В.А. Семиченко. – 2. вид. – К.: Магістр-S, 1998. – 152 с.
157. Сердюк Л. З. Самотворення особистості як цілісний самодетермінований феномен/ Л.З. Сердюк//Актуальні проблеми психології: збірн. наук. праць – 2015.–томVII, вип. 38. – С.422–431
158. Солдатова Г.У. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для детей и подростков: 2-е издание, стереотипное / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. – М.: Генезис, 2001. – 112 с.
159. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи / В.Л. Скалкин. – К.: Радянська школа, 1989. – 158 с.
160. Скалкин В.Л. Основы теории обучения устной речевой коммуникативной деятельности: Дис. доктора пед. наук: 13.00.02 / В.Л. Скалкин. – Одесса, 1986. – 539 с.
161. Скалкин В.Л. Ситуативный минимум как коммуникативная основа программы по иностр. языку для неязыкового вуза / В. Л. Скалкин //Теоретические и прикладные аспекты преподавания иностр. языков в технических вузах: Тезисы докладов межвузовской научно-практ. конф. – Одесса, 1993. – С. 70–71.
162. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, И.А. Мищенко, Е.Н. Шиянов . – М.: Изд. центр « Академия», 2002. – 576 с.
163. Смирнов Б.А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б.А. Смирнов, Е.В. Долгополова. – 2 изд. испр. и доп. – Харьков: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2007. – 292 с.
164. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Практикум: Учебное пособие / Т.Г. Стефаненко. – М.: Аспект пресс, 2006. – 208 с.
165. Ступина Л.Г. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности морских специалистов в учебном комплексе «Морской лицей – Морской вуз»: Автореф. дис. на соискание степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика

професійного образования» / Л.Г. Ступина. – Калининград, 2012. – 26 с.

166. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: Навч. посіб. / О.Б. Тарнопольський. – К.: ІНК ОС, 2006. – 248 с.

167. Тер-Минасова Г.С. Язык и межкультурная коммуникация / Г.С. Тер-Минасова. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 245с.

168. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / [Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова, О.В. Винославська, М.В. Войтович та ін.]: за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Фірма «ІНК ОС», 2005. – 366 с.

169. Тирон О.М. З досвіду викладання англійської мови за професійним спрямуванням на факультеті судноводіння КДАВТ /О.М. Тирон// Водний транспорт: Збір. наук. праць.– 2012. – № 2 (14). – С.133–136.

170. Тирон О.М. Використання флеш-карток як мнемонічний прийом /О.М. Тирон // Водний транспорт: Зб. наук. праць.– 2012. – № 3 (15). – С. 183–186.

171. Тирон О.М. Psychological aspects of foreign language competency of future seafarers / О.М. Тирон // Водний транспорт: Збір. наук. праць. – 2013. – № 2 (17). – С. 169–172.

172. Тирон О.М. Міжкультурна комунікація сучасного моряка в міжнародних екіпажах / О.М.Тирон // Водний транспорт: Збір. наук. праць. – 2013. –№ 3 (18). – С. 174–180.

173. Тирон О.М. Чинники формування успішного повсякденного спілкування серед моряків міжнародних екіпажів [Електронний ресурс] /О.М. Тирон // Вісник національної академії прикордонної служби України: психологічні науки. – 2013. – №5 – 10с. – Режим доступу до журналу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_5_47.pdf.

174.Тирон О.М. Психолого-педагогічні аспекти формування іншомовної компетентності майбутніх моряків / О.М. Тирон// Новое в науке: Материалы

XXX міжун. научно-практ. конф., 21-22 февр. 2013 г. – Горловка, 2013. – С. 123–126.

175. Тирон О.М. Psychological aspects of foreign language competency of future seafarers / О.М. Тирон // Розвиток педагогіки та психології в умовах сьогодення: Тези Міжнар. науково-практ. конф., 23 березня 2013р. – К., 2013. – С. 109–111.

176. Тирон О.М. Skills of Cross-generation Competence of Seafarers / О.М. Тирон // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2014. – Випуск 42, Ч. 2. – С. 296–303.

177. Тирон О.М. Моряки різних національностей очима українських кадетів / О.М. Тирон // Проблеми емпіричних досліджень у психології: Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди». – Додаток 4 до вип. 31. – 2014. – № 9. – С. 253–260.

178. Тирон О.М. Емоційний інтелект як чинник формування іншомовної компетентності майбутніх моряків / О.М.Тирон // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди». – 2014. – Додаток 1 до вип. 5, Том V(56). – С. 442–453.

179. Тирон О.М. Чинники формування іншомовної компетентності майбутніх моряків / О.М.Тирон // Проблемы современного педагогического образования. – 2014. – Вып. 46, часть VI. – С. 296–303.

180. Тирон О.М. Особистість моряка в сучасній психолого-педагогічній літературі зарубіжних науковців / О.М. Тирон // Водний транспорт: Збір. наук. праць. – 2015. – № 1 (22). – С. 192–199.

181. Тирон О.М. Psychological techniques for foreign language competence training of seafarers/ О.М. Тирон // Тези XIX наук.-метод. конф. викладачів, аспірантів та студентів КДАВТ, 23–27 березня. – К., 2015. – С. 26–27.

182. Тирон О.М. Стереотипи в сприйнятті моряків міжнародного екіпажу/ О.М. Тирон // Вісник Національного університету оборони України ім. Івана Черняхівського: Збір. наук. праць. – 2014. – Вип. 4(41). – С. 313–317.
183. Тирон О.М. Іншомовна компетентність моряка як засіб забезпечення безпеки мореплавства /О.М. Тирон //Сучасні інформаційні та інноваційні технології на транспорті: Тези сьомої міжнародної наук.-практ. конф., 26-28 травня. – Херсон, 2015. – С. 123 – 126.
184. Тирон О.М Удосконалення морської освіти в контексті ПДНВ (Підготовки, дипломування та несення вахти) /О.М. Тирон // Матеріали І міжнар. наук.-практ. е-конференції Мультидисциплінарні академічні дослідження і глобальні інновації: гуманітарні та соціальні науки: 10-11 вересня 2015 р.– К., 2015. – С.39 – 43. – Режим доступу до матеріалів: <http://econscjnf.com/>.
185. Тирон О.М. Психологічні аспекти викладання англійської мови для студентів напряму підготовки 6.070104 «Морський та річковий транспорт». Психотехнічні вправи та психологічні ігри: Методичні вказівки / О.М. Тирон. – К., 2015. – 83 с.
186. Тирон О.М. Ukrainian cadets' perception of other seafarers in an international crew/ О.М. Тирон// Proceedings of Azerbaijan State Marine Academy. – 2015. – № 2. – С. 311–318.
187. Тирон О.М. Соціально-психологічні особливості морських екіпажів як підґрунтя формування іншомовної компетентності моряків / О.М. Тирон // Наука і освіта. – 2016. – № 2–3.– С. 56–60.
188. Філоненко М.М. Психологія спілкування: Підручник / М.М. Філоненко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.
189. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности лингвиста-переводчика на основе проектов ФГОС ВПО третьего поколения и общеевропейских стандартов языкового образования: коллективная монография / под ред. М. Л. Воловиковой. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – 176 с.

190. Франселла Ф. Новый метод исследования личности. Руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М.: Прогресс, 1987. – 238 с.
191. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Пер. с нем. под ред. Д. В. Скляднева, послесл. Б.В. Маркова. – СПб.: Наука, 2000. – 380 с.
192. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1972. – 126 с.
193. Хуторской А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. Хуторской // Эйдос: интернет-журнал. – Режим доступ: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
194. Хуторской А. Практикум по дидактике и современным методам обучения / А. Хуторской. – СПб., 2004. – 539 с.
195. Цимбал С.В. Психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови. Автореферат канд. психол. наук: спец.19.00.07 / С.В. Цимбал. – Хмельницький, 2006. – 21 с.
196. Чепелева Н.В. Розуміння та інтерпретація особистісного досвіду в контексті психологічної герменевтики // Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ За ред. академіка С.Д. Максименка/Н.В Чепелева. – К.: Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 15–24.
197. Чернявская В.С. Формирование коммуникативной культуры в структуре профессионального образования курсантов морского вуза: Дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец.13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В.С. Чернявская. – Владивосток, 1999. – 187 с.
198. Шафран Л.М. Теория и практика профессионального психофизиологического отбора моряков / Л.М. Шафран, Э.М. Псядло. – Одесса: Феникс, 2008. – 292 с.

199. Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация: Учебное пособие / В.Д. Шершов. – Екатеринбург: Издательство УГПУ, 2001. – 240 с.
200. Шмелев А.Г. Практикум по экспериментальной психосемантике / А.Г. Шмелев, В.И. Похилько, А.Ю. Козловская-Тельнова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 208 с.
201. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э.П. Шубин. – М.: Просвещение, 1972. – 350 с.
202. Щедровицкий Г.П. Знак и деятельность. – Кн. III: Методологический подход в языковедении: 11 лекций 1972-79 гг. / Г. Щедровицкий. – М., 2007. – 448 с.
203. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Ленинград: Наука, 1974. – 428 с.
204. Янів В.М. Нариси до історії української етнопсихології: Упорядник М. Шафовал / Володимир Янів. – К.: Знання, 2006. – с. 344.
205. Янчук М.Н. Темпоральность субъективной оценки психического состояния личности в особых условиях жизнедеятельности (на примере моряков гражданского флота) / М.Н. Янчук: Дисс. канд. психол. наук, 10.00.01. – Хабаровск, 2003. – 242 с.
206. Ярошевський Т. Особистість і суспільство / Т. Ярошевський. – М.: Прогрес, 2007. – 304 с.
207. Яковлева Н.В. Психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.В. Яковлева. – К., 2003. – 20 с.
208. Amin A. Living in the Global / A. Amin, N. Thrift // Globalization, Institutions and Regional Development in Europe. – Oxford, 1994. – P.1–22.
209. Alpin R. The Ones Who Got Away: the Views of Those Who Opt Out of Languages / R. Alpin // Languages Learning Journal. – 1991. – № 4. – P. 7–214.
210. Aubert V. On the social structure of the ship / V. Aubert, O. Arner // Acta Sociologica, Vol 3., 1959. – P. 200–219.

211. Bachman Lyle F. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency / F. Lyle Bachman, Adrian S. Palmer // TESOL Quarterly. – 1982. – Vol. 16. – September. – № 3. – P. 449–465.
212. Bailey N. Exploring differences in perceptions of risk, and its management, amongst personnel directly associated with the operation of ships / N. Bailey, N. Ellis, H. Sampson. – The Lloyd's Register Educational Trust Research Unit Seafarers International Research Centre (SIRC), Cardiff University, 2012. – P. 28.
213. Barna L. M. Difficulties in communicating among people of different cultures. // Communicating Effectively in English; Oral Communication for Non-Native Speakers. – USA: Wadsworth Publishing, 1985. – P. 14–17.
214. Berg N. The Impact of Ship Crews on Maritime Safety/N. Berg, J. Storgård, J. Lappalainen. – Publications of the centre for maritime studies, Turku: University of Turku, 2013. – 45p., available at: <http://mkkdok.utu.fi/pub/A64-impact%20of%20crews%20on%20safety.pdf>.
215. Brigham J.C. Racial attitudes in America. Analyses and findings of social psychology / J.C. Brigham, T.A. Weissbach. – New York, Harper and Row, 1972. – 401 p.
216. Canal M. From communicative competence to communicative language pedagogy / M. Canal. – Language and Communication. – London: Longman, 1983. – P. 2–27.
217. Carter T. Exposures and health effects at sea: report on the NIVA course: Maritime Occupational Medicine, Exposures and Health Effects at Sea / T. Carter, J.R.Jepsen. – Elsinore, Denmark, May 2014 available at www.intmarhealth.pl
218. Cole C. The Thematic Network on Maritime Education, Training and Mobility of Seafarers / Cole C.,Trenkner P.// Paper presented at the Eleventh IMLA Workshop on Maritime English (WOME 11), Varna, Bulgaria, 2001.
219. Cultural Awareness on Board: Introduction. STC-group. – 20 p. available at: <http://culturalawareness.stc-r.nl/Course-materials.html>
220. Cultural Awareness on Board: Intercultural Communication. STC-group.–45 p. available at: <http://culturalawareness.stc-r.nl/Course-materials.html>

221. Cultural Awareness on Board: Student Manual. STC-group.–27 p. available at: <http://culturalawareness.stc-r.nl/Course-materials.html>
222. Cultural Awareness on Board: Teacher Manual. Herma van Doklum, / STS-Group, Rotterdam STC-group. – 126 p. available at: <http://culturalawareness.stc-r.nl/Course-materials.html>
223. Darling-Hammond Z. Teacher professionalism and accountability // American educator. –1988.–No. 12 (4) – Vol. 55. – P.8–13, 38–43.
224. Deldago Olga. Analysis of Leadership in Short Sea Shipping / Olga Deldago, Victor Garcia, Xavier Martinez. – Short Sea Shipping, Lisbon, Portugal, April 2–3, 2012 – 21 p.
225. Z. Dornyei. Language Learning / Z. Dornyei and M. L. Scott // Language Learning. – 1997 – Vol. 47 (No. 1), P. 173–210.
226. Dudley-Evans T. Developments in ESP / T. Dudley-Evans. – St. John M. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 305 p.
227. Ellis N. The Global Labour Market for Seafarers: Working Aboard Merchant Cargo Ships 2003 / N. Ellis, H. Sampson. – Cardiff: The Seafarers International Research Centre, Cardiff University, 2008. Available at: <http://www.sirc.cf.ac.uk/uploads/>
228. English for specific purposes, рекомендованих Міністерством освіти і науки України (Лист Міністерства освіти і науки України № 14/18.2481 від 02.03.2005 p.) – 107 p. available at http://im.nmu.org.ua/ua/library/national_esp_curriculum.pdf
229. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995. – 358 p.
230. Goleman D. Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1998.– 384 p.
231. Jezewska M. Health Promotion in the Maritime Work Environment- Training of Leaders / M. Jezewska, B. Jaremin, I. Leszczynska.– Internat. Marit. Health, 2007.– № 58. – P.1–4.

232. Hadley A. Teaching Language Cultural in Context. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 532 p.
233. Hansen Henrik L. Major Differences in Rates of Occupational Accidents between Different Nationalities of Seafarers / Henrik L.Hansen , Lise H. Laursen, Morten Fryedberg, Soeren Kristensen .–Intermat. Marit. Health, 2008. – № 59. – P. 1–4, 7–18.
234. Hansen H.L. Occupational accidents aboard merchant ships / H.L. Hansen, D.Nielsen, M. Frydenberg. – Occup. Environ. Med. 2002 – 59. – P. 85–91.
235. Hill J.M.N. The Seafaring Career / J.M.N. Hill. – London: Tavistock Institute of Human Relations, 1972. – 158 p.
236. Hirst P. Globalization as Myth / P.Hirst, G. Thompson. – New York: The Aslone press, 2000. – P. 49–50.
237. Hutchinson T. English for Specific Purposes / T.Hutchinson, A.Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 185 p.
238. Horck J. Getting the best from multi-cultural manning/ Jan Horck // BIMCO 100 years and GA, Copenhagen, 2005. – 6 p.
239. Horck J. Cultural and gender diversities affecting the ship/port interface / Jan Horck . – ISPIC: Bremen, 2008. – 18 p.
240. Kahveci E. Transnational Seafarer Communities / Erol Kahveci, Tony Lane, Helen Sampson. – Cardiff University, 2002. Available at [http:// www. sirc. cf. ac. uk/6_Multinational_Crews.aspx](http://www.sirc.cf.ac.uk/6_Multinational_Crews.aspx)
241. Kearney M. The local and the global: the anthropology of globalisation and transnationalism / M.Kearney // Annual Review of Anthropology, 1995. – Vol. 24 – P. 547–565.
242. Kilic K. Influence of Emotional Intelligence on the Work Performance of Seafarers / K. Kilic, L. Tavacioglu, P. Bolat // Marine Navigation and Safety of Sea Transportation STCW, Maritime Education and Training (MET), Human Resources and Crew Manning, Maritime Policy, Logistics and Economic Matters Edited by Tomasz Neumann CRC Press, 2013. – P. 169–174.

243. Lamvik G.M. National culture and safe work practice. A comparison between Filipinos and Norwegian seafaring professionals / G.M Lamvik, R. Bye. – Probabilistic Safety Assessment and Management. – Vol. 3.– London, Springer, 2004. – P. 1315–1321.
244. Lane T. The Global Seafarers Labour Market: Problems and Solutions / T. Lane // the International Commission on Shipping. – Sydney, 2001.
245. Lane T. Crewing the International Merchant Fleet Survey: Lloyds Register / T. Lane, B. Obando-Rojas, B. Wu, A. Tasiran. – Fairplay ltd., 2002.
246. Lane T. The Formation and Maintenance of Transnational Seafarer Communities / Prof. Tony Lane, Dr. Erol Kahveci, Dr. Helen Sampson. – SIRC (Seafarers International Research Centre: Cardif University, 2000. – 17 p. Available at www.sirc.cf.ac.uk
247. Lileikis Saulius. Psychological Training of Seafarers: Communicational Meaning of their Philosophic Concept / Saulius Lileikis . – TILTAI, 2006, 2. – 19 p.
248. Manila Amendments to the STCW Convention. A Quick Guide for Seafarers. International Shipping Federation International Chamber of Shipping. – 12 Carthusian Street, London EC1M 6EZ/2010. – 6 p. Available at www.mariesec.org.
249. Maragtas S.V.Amante. Philippine Global Seafarers: A Profile. – SIRC (Seafarers International Research Centre: Cardif University, 2003. – 97 p. Available at www.sirc.cf.ac.uk
250. Marine Accident Report 5/99: Report of the Inspector's Inquiry into the loss of the m/v Green Lily on the 19 November 1997 off the East Coast of Bressay, Shetland Islands London: MAIB.
251. Maritime English. Model Course 3.17. IMO. London, 2015. Available at www.imo.org
252. Matsumoto D. The effects of language on judgments of universal facial expressions of emotion / D. Matsumoto, M. Assar. // Journal of Nonverbal Behavior, 1992. – P. 16, 85–99.

253. Matsumoto D. American-Japanese cultural differences in intensity ratings of facial expressions of emotion / D. Matsumoto, P. Ekman // *Motivation and Emotion*. – 1989. – № 13. – P. 143–157.
254. Mayer J.D. What is emotional intelligence? /J.D. Mayer, P. Salovey// *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. – New York: Basic Books, 1997. – P. 3-31.
255. Moreby D. Communication problems inherent in a cross- cultural manning Environment / D. Moreby // *Maritime Policy Management*. – Vol. 17 – Taylor and Francis, 1990. – P. 199–205.
256. Oldenburg M. Occupational Risks and Challenges of Seafaring / Marcus Oldenburg, Xaver Baur, Clara Schlaigh / *Journal of Occupational Health*. – 2010. – № 52 – P. 249–256.
257. Prasad R. Competence based MET and the Role of Group-Learning Methods / Rajendra Prasad: World Maritime University, 2010. – P. 95–102.
258. Quality education and competencies for life / Workshop 3/ Background Paper, 2004. – P. 6.
259. Robinson P. ESP today: A Practitioner’s Guide / P. Robinson. – Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991. – 224 p.
260. Roberts S. Occupational Mortality among Merchant Seafarers in the British / S. Roberts. – Singapore and Hong Kong Fleets, Cardiff: SIRC, 1998. – 50 p.
261. Rothblum A.M. Human error and marine safety, USCG R and D Centre, 2002. – P. 9. Available at http://bowles-langley.com/wp-content/files_mf/humanerrorandmarinesafety26.pdf
262. Sampson H. Multilingual crews: Communication and the Operation of Ships. / H. Sampson, M. Zhao // *World Englishes*. – Vol. 22, No. 1. – 2003. – P. 31–43.
263. Savignon S. Evolution of Communicative Competence. The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines / S. Savignon // *The Modern Language Journal*. – 1995. – Vol. 95. – P. 129–134.
264. Schrank R. Industrial Democracy at Sea. / R. Schrank. – Cambridge, Massachusetts, 1983. – 220 p.

265. Seafares' Bulletin International Transport Workers' Federation – № 22 – 2008.
266. Standard Marine Communication Phrases. Available at <http://www.imo.org>
267. Storgard J. Insight in Ship Crews. Multiculturalism and Maritime Safety / Jenni Storgard, Nora Berg, Olli-Pekka Brunila. – 18 p. Available at: http://www.merikotka.fi/mimic/images/stories/Storgard_Berg_Brunila_InsightInShipCrews.pdf
268. Surugiu F. Leadership Development Training as Method to Increase Seafarer Competitiveness / F. Surugiu, C. Dragomir. – Annals of DAAAM for 2010 / Proceedings of the 21st International DAAAM Symposium, – Volume 21, No. 1. Editor B. Katalinic, Published by DAAAM International, Vienna, Austria, EU, 2010
269. Thomas M. Behind the Scenes: Seafaring and Family Life/ M. Thomas, H. Sampson, M. Zhao. – Cardiff: SIRC, 2001.
270. Trenkner P. Maritime English. An Attempt at an Imperfect Definition / Proceedings of the Second IMLA Workshop on Maritime English in Asia (WOME 2A), Dalian China, Dalian Maritime University, 2000. – 18 p.
271. Triandis H.C. The psychological measurement of cultural syndromes./H.C. Triandis // American Psychologist. –1996. – P.407–415.
272. Triandis H. C. Converging Measurement of Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism / Harry C. Triandis , Machele J. Grelfand // Journal of Personality and Social Psychology. – 1998. – Vol. 74. – № 1 – P. 118–128.
273. Tyron O. Psychological aspects of foreign language competency of future seafarers /O. Tyron // International Academic Conference on Education, Teaching and E-learning.– Czech Republic, Prague.– October 17–18, 2013. – P. 32–33.
274. Tyron O. M. Determinants of Successful Everyday Communication of Sailors in International Crews / O. M. Tyron //Journal of Educational and Social Research, MCSER Publishing, Rome-Italy / – Vol. 3 № 3 – 2013. – P. 209–212. Available at: <http://dx.doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n3p209>

275. Tyron O. Seafarer Cross-Generational Competence Skills / Olena Tyron // Transactions on Maritime Science (TOMs). – Vol. 3 № 1. – April 2014. – P. 20–31.
276. Vertovec S. Conceiving and Researching Transnationalism, Ethnic and Racial Studies / S. Vertovec. – 1999. – Vol. 22, No 2. – 25 p.
277. Wang B. L. Perceptions of aging across 26 cultures and their culture-level associates / B. L. Wang, M. Yamaguchi, M. Yik // Psychology and Aging. – 24 (4), 2009. – P. 941–954. Available at <http://dx.doi.org/10.1037/a0016901>
278. Wang Y. Reducing intercultural communication barriers between seafarers with different cultural backgrounds / Y. Q. Wang, P. Gu // Annual General Assembly of International Association of Maritime Universities. – Malmö, 2005. – 8 p.
279. Weeks F. The Seaspeak / F. Weeks , A. Glover, P. Strevens, E. Johnson. – Reference Manual. Oxford: Pergamon, 1984. – 180 p.
280. Widdowson H. Learning Purpose and Language Use / H. Widdowson. – Oxford: Oxford University Press, 1983. – 128 p.
281. Zakaria M. Health and Safe Shipping / Dr. Mohammad Zakaria. – Seaways, February, 2009. – P. 23–26.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностика загального рівня комунікабельності (за В. Ряховським)

Інструкція

За кожен відповідь «так» нараховується 2 бали, «інколи» – 1 бал, «ні» – 0 балів.

Опитувальник

1. Ви очікуєте на буденну ділову зустріч. Чи виводить це Вас із звичної колії?
2. Чи не відкладаєте Ви візит до лікаря аж доти, доки вже зовсім не сила терпіти?
3. Чи не викликає у Вас невдоволення або збентеження доручення виступати з доповіддю чи повідомленням у зв'язку із якоюсь нагодою?
4. Ви маєте нагоду поїхати у відрядження до міста, де ніколи ще не бували. Чи докладете ви максимум зусиль для того, щоб уникнути цієї поїздки?
5. Чи любите Ви ділитися своїми переживаннями з іншими?
6. Чи дратує Вас прохання незнайомої людини (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання тощо)?
7. Чи вірите Ви в існування проблеми «батьків і дітей» та в те, що людям різних поколінь важко зрозуміти один одного?
8. Чи не посоромитеся Ви нагадати знайомому, що Він забув повернути 10 гривень, що їх Ви позичили йому кілька місяців тому?
9. У кафе Вам подали недоброякісну страву. Чи змовчите Ви, лише незадоволено відсунувши тарілку?
10. У ситуації один на один з незнайомою людиною Ви не розпочнете бесіду самі й Вам не сподобається, якщо першою заговорить Вона. Чи це так?
11. Вас жахає будь-яка довга черга (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру тощо). Вам легше відмовитися Від свого наміру, ніж стати у «хвіст» і нудитися в очікуванні?
12. Чи боїтеся Ви брати участь у залагодженні конфліктної ситуації?
13. У Вас є власні, суто індивідуальні критерії оцінювання творів літератури, мистецтва, культури, ніяких «чужих» думок з цього приводу Ви не приймаєте. Це так?
14. Почувши десь у неофіційній ситуації («в кулуарах») точно помилкову точку зору з добре відомого Вам питання, Ви, швидше за все, змовчите?
15. Чи викликає у Вас невдоволення прохання знайомих допомогти з'ясувати якусь проблему чи навчальну тему?
16. Вам легше формулювати свою точку зору (думку, оцінку) у письмовій формі, ніж в усній?

Інтерпретація результатів

32 – 30 балів. Ви некомунікабельні, і це ваша вада, оскільки саме ви передусім страждаєте від цього. Однак і близьким людям нелегко. На вас важко покластися у справі, що потребує групових зусиль. Намагайтеся бути більш комунікабельними, контролюйте себе.

29 – 25 балів. Ви замкнуті, неговіркі, віддаєте перевагу самотності, і тому у вас, мабуть, мало друзів. Нова робота і потреба у нових контактах якщо і не викликають у вас паніку, то надовго виводять з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і часто буваєте незадоволені собою. Однак не обмежуйтеся лише цим, оскільки саме від вас залежить зміна цих особливостей характеру. Хіба не буває так, що занадто чимось захопившись, ви «несподівано» стаєте розкутими та комунікабельними? Варто лише прагнути цього.

24 – 19 балів. Ви певною мірою товариські, у знайомій обстановці почуваетесь цілком упевнено. Нові проблеми вас не лякають, однак з новими людьми ви контактуєте обережно, неохоче берете участь у суперечках і диспутах. У ваших висловлюваннях часом занадто багато сарказму без усякої на те підстави. Всі ці недоліки притаманні вам.

18 – 14 балів. У вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі у спілкуванні з іншими, відстоюєте свою позицію без зайвої запальності, без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. У той же час ви не любите гучних компаній, екстравагантних витівок та багатослів'я – все це вас дратує.

13 – 9 балів. Ви дуже товариські (часом навіть надміру), допитливі, говіркі, любите висловлюватися з приводу різних питань, що іноді дратує інших. Охоче знайомитеся з новими людьми, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Буває, що ви втрачаєте рівновагу, однак швидко опановуєте себе. Чого вам бракує, так це посидючості, терпіння і відваги при зустрічі із серйозними проблемами. При бажанні, однак, ви зможете змусити себе не відступати.

8 – 4 бали. Товарищість «б'є з вас ключем». Ви завжди в курсі всіх справ. Любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у вас нудьгу. Охоче висловлюєтесь, навіть якщо ваше уявлення про проблему більш ніж поверхове. Усюди почуваетесь впевнено. Беретеся за будь-яку справу, хоча далеко не завжди можете її успішно довести до завершення. З цієї причини люди ставляться до вас з деяким побоюванням і сумнівами. Задумайтеся над цим.

3 бали і менше. Ваша комунікабельність має хворобливий характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтесь у справи, що не мають до вас ніякого стосунку, беретеся судити про проблеми, в яких зовсім некомпетентні. Через це ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів. Вам слід зайнятися самовихованням.

Додаток Б
Тест «Шкала тривожності»
(шкала Тейлора, адаптація М. Пейсахова)

Інструкція

Необхідно дати відповіді на всі твердження, що містить опитувальник. Якщо вони відповідають Вашому уявленню про себе, напишіть «так», у протилежному випадку – «ні». Якщо Вам важко дати певну відповідь, напишіть «не знаю». Працювати бажано швидко, не пропускати запитань, ніяких додаткових записів не робити.

Опитувальник

1. Часто я працюю з великим напруженням.
2. Вночі мені важко заснути.
3. Для мене приємні несподівані зміни в звичних обставинах.
4. Мені часто сняться страшні сни.
5. Мені важко зосередитися на якомусь завданні чи роботі.
6. У мене дуже неспокійний і перерваний сон.
7. Я хотів би бути таким щасливим, як на мій погляд, інші.
8. Безперечно, мені не вистачає впевненості в собі.
9. Моє здоров'я дуже турбує мене.
10. Часто я відчуваю себе нікому не потрібним.
11. Я часто плачу, в мене «очі на мокрому місці».
12. Я помічаю, що мої руки починають тремтіти, коли я намагаюся зробити щось складне чи небезпечне.
13. Часом, коли я збентежений, я дуже питію і це дуже турбує мене.
14. Я часто ловлю себе на думці, що мене щось бентежить.
15. Нерідко я думаю про такі речі, про які не хотілося б говорити.
16. Навіть у холодні дні я легко пітнію.
17. У мене бувають періоди такого занепокоєння, що я не можу всидіти на місці.
18. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайною напруженістю.
19. Я набагато чутливіший, ніж більшість людей.
20. Я легко бентежусь.
21. Моє місце серед тих, хто мене оточує, дуже мене турбує.
22. Мені дуже важко зосередитися на чомусь.
23. Майже весь час я відчуваю тривогу через когось або через щось.
24. Часто я стаю надто збудженим і мені важко заснути.
25. Мені доводилось відчувати страх навіть тоді, коли я точно знав, що мені нічого не загрожує.
26. Я схильний сприймати все дуже серйозно.
27. Мені часом здається, що переді мною постають такі труднощі, які я не здолаю.
28. Я майже завжди відчуваю невпевненість у собі.
29. Мене дуже тривожать можливі невдачі.

30. Чекання завжди нервує мене.
31. Часом мені здається, що я ні на що не здатний.
32. Бували періоди, коли через тривогу я не міг заснути.
33. Іноді я засмучуюсь через дрібниці.
34. Я легко збудлива людина.
35. Я часто боюся, що ось-ось почервонію.
36. У мене не вистачить духу пережити всі майбутні труднощі.
37. Часом мені здається, що моя нервова система розхитана, і я ось-ось втрачу розум.
38. Найчастіше за все мої ноги і руки досить теплі.
39. У мене рівний і добрий настрій.
40. Я майже завжди відчуваю себе зовсім щасливим.
41. Коли потрібно на щось довго чекати, я можу бути спокійним.
42. У мене рідко буває головний біль.
43. У мене не буває серцебиття під час очікування на щось нове або тяжке.
44. Мої нерви розхитані не більше, ніж у інших людей.
45. Я впевнений у собі.
46. Порівняно з іншими людьми, я вважаю себе сміливим.
47. Я сором'язливий не більше, ніж інші.
48. Часто я спокійний і вивести мене із рівноваги нелегко.
49. Практично, я ніколи не червонію.
50. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.

Інтерпретація результатів

У твердженнях 1 – 37 підраховують кількість відповідей «так», у твердженнях 38 – 50 – кількість відповідей «ні». Відповіді «не знаю» підраховуються в усіх твердженнях і кількість їх ділять на 2. Рівень тривожності визначають сумою цих трьох показників.

До 15 балів – низький рівень;

16 – 20 балів – нижче середнього;

21 – 23 бали – середній;

24 – 27 балів – вище середнього;

28 – 50 балів – високий.

Додаток В

«Опитувальник К. Томаса»

(Методика визначення типових способів реагування на конфліктну ситуацію)
За допомогою цієї методики можна виявити, наскільки досліджуваний схильний до суперництва і співпраці в різних групах, прагне до компромісів, уникає конфліктів чи, навпаки, намагається загострити їх, а також оцінити ступінь його адаптації до спільної діяльності.

Інструкція

Досліджуваний повинен підкреслити або записати на аркуші літери «А» чи «Б», що відповідають тому рішення, яке він вважає правильним.

1. А. Інколи я даю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення суперечливого питання.

Б. Замість того, щоб обговорити те, з чим ми не згодні, я намагаюся звернути увагу на те, з чим ми обидва згодні.

2. А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

Б. Я прагну уладнати справу, враховуючи переконання іншої людини і свої власні.

3. А. Зазвичай я наполегливо досягаю свого.

Б. Інколи я поступаюсь власним інтересам заради інтересів іншого.

4. А. Я прагну знайти компромісне рішення.

Б. Я намагаюся не вразити почуття іншої людини.

5. А. Вирішуючи суперечливу ситуацію, я завжди прагну знайти підтримку іншої людини.

Б. Я намагаюся робити все, аби уникнути непотрібної напруженості.

6. А. Я прагну уникнути неприємностей для себе.

Б. Я завжди прагну домогтися свого.

7. А. Я намагаюся відкласти вирішення суперечливого питання для того, щоб згодом розв'язати його остаточно.

Б. Я вважаю за можливе в чомусь поступитися, аби досягти чогось іншого.

8. А. Як правило, я наполегливо прагну досягти свого.

Б. Перш за все, я прагну визначити зміст суперечливих питань.

9. А. Я думаю, що не завжди треба хвилюватися з приводу якихось суперечностей, щоб досягти свого.

Б. Я докладую зусилля для того, щоб досягти свого.

10. А. Я твердо прагну досягти свого.

Б. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11. А. Перш за все, я намагаюся чітко визначити зміст спірних питань.

Б. Я прагну заспокоїти іншого і головне, зберегти наші стосунки.

12. А. Я визнаю за краще не обирати позицію, яка може викликати суперечку.

Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися зі своєю думкою, якщо він також йде на зустріч.

13. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Я наполягаю, щоб усе було зроблено по-моєму.

14. А. Я повідомляю іншому свою точку зору і цікавлюся його думкою.
Б. Я прагну довести іншому логічність і перевагу моїх поглядів.
15. А. Я намагаюся заспокоїти іншого і зберегти наші взаємини.
Б. Я прагну зробити все необхідне для того, щоб уникнути напруження.
16. А. Я намагаюся не зачіпати почуття іншого.
Б. Як правило, я прагну переконати іншого в перевагах моєї позиції.
17. А. Як правило, я наполегливо намагаюся досягти свого.
Б. Я прагну зробити все, щоб запобігти непотрібному напруженню.
18. А. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягати на своєму.
Б. Я дам іншому можливість залишитися зі своєю думкою, якщо він іде мені назустріч.
19. А. Насамперед, я намагаюся визначити зміст суперечливих питань.
Б. Я намагаюся відкласти суперечливі питання для того, щоб із часом розв'язати їх остаточно.
20. А. Я намагаюся негайно подолати наші суперечності.
Б. Я прагну знайти найкраще поєднання переваг і втрат для нас обох.
21. А. Під час переговорів, я прагну бути уважним до іншого.
Б. Я завжди прагну до прямого обговорення проблем.
22. А. Я намагаюся знайти «середину» між моєю позицією і позицією іншої людини.
Б. Я відстоюю власну позицію.
23. А. Як правило, я дбаю про те, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
Б. Інколи я даю можливість іншим взяти на себе відповідальність за розв'язання суперечливого питання.
24. А. Якщо позиція іншого здається йому важливою, я прагну йти йому назустріч.
Б. Я намагаюся переконати іншого піти на компроміс.
25. А. Я прагну переконати іншого в тому, що я маю рацію.
Б. Під час переговорів, я намагаюся бути уважним до аргументів іншого.
26. А. Як правило, я пропоную середню позицію.
Б. Я майже завжди прагну задовольнити інтереси кожного з нас.
27. А. Дуже часто я прагну уникати суперечок.
Б. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягати на своєму.
28. А. Як правило, я наполегливо прагну досягти свого.
Б. Вирішуючи суперечливу ситуацію, я намагаюся знайти підтримку в іншого.
29. А. Я пропоную середню ситуацію.
Б. Вважаю, що не завжди потрібно хвилюватися через те, що виникають розходження.
30. А. Я намагаюся не зачіпати почуття іншого.
Б. Я завжди обираю таку позицію у суперечці, щоб спільними зусиллями досягти успіху.

Інтерпретація результатів

За кожним з п'яти розділів опитувальника (суперництво, співпраця, компроміс, уникнення, поступливість) підраховують, використовуючи ключ до опитувальника, кількість відповідей, які збігалися з «ключем». Отримані результати порівнюють між собою для виявлення тих форм соціальної поведінки в ситуації конфлікту, до яких найбільш схильний досліджуваний, а також тенденції організації взаємин у складних умовах.

Таблиця В.1

Дешифратор опитувальника

№	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Поступли-
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		А		Б	
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11		А			Б
12			Б	А	
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20	А	Б			
21		Б		А	
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А

Додаток Г
Особистісна агресивність і конфліктність
(Є. Ільїн, П. Ковальов)

Інструкція

На кожне з наведених нижче тверджень потрібно дати відповідь або «так» (за згодою з цим твердженням поставте в графу знак «+»), або «ні» (при незгоді з цим твердженням – поставте знак «-»).

Опитувальник

1. Я легко дратуюся, але швидко заспокоююся.
2. У суперечках я завжди намагаюся захопити ініціативу.
3. Мені частіше за все не віддають належне за мої справи.
4. Якщо мене не попросять по-доброму, я не поступлюся.
5. Я намагаюся робити все, щоб уникнути напруженості у відносинах.
6. Якщо по відношенню до мене чинять несправедливо, то я про себе накликаю йому всякі нещастя.
7. Я часто злюся, коли мені заперечують.
8. Я думаю, що за моєю спиною про мене говорять погано.
9. Я був більш дратівливий, ніж здається.
10. Думка, що напад – кращий захист, – правильна.
11. Обставини майже завжди сприятливішими складаються для інших, ніж для мене.
12. Якщо мені не подобається встановлене правило, я намагаюся його не виконувати.
13. Я намагаюся знайти таке рішення спірного питання, яке задовольнило б усіх.
14. Я вважаю, що добро ефективніше помсти.
15. Кожна людина має право на свою думку.
16. Я вірю в чесність намірів більшості людей.
17. Мене охоплює лютість, коли з мене насміхаються.
18. У суперечці я часто перебиваю співрозмовника, нав'язуючи йому мою точку зору.
19. Я часто ображаюся на зауваження інших, навіть якщо і розумію, що вони справедливі.
20. Якщо хтось «корчить з себе важливу персону», я завжди роблю йому наперекір.
21. Я пропоную, як правило, середню позицію.
22. Я вважаю, що гасло з мультфільму «Зуб за зуб, хвіст за хвіст» – справедливе.
23. Якщо я все обдумав, то я не потребую порад від інших.
24. Люди, які зі мною привітніші, ніж я міг очікувати, мене насторожують.
25. Якщо хтось виводить мене з рівноваги, я не звертаю на це уваги.
26. Я вважаю нетактовним не давати висловитися в суперечці іншій стороні.
27. Мене ображає відсутність уваги з боку тих, хто оточує.
28. Я не люблю піддаватися в грі навіть з дітьми.

29. У суперечці я намагаюся знайти те, що влаштує обидві сторони.
30. Я поважаю людей, які не пам'ятають зла.
31. Твердження: «Розум – добре, а два – краще» – справедливе.
32. Твердження: «Не обдуриш – не проживеш» теж справедливе.
33. У мене ніколи не буває спалахів гніву.
34. Я можу уважно і до кінця вислухати аргументи, коли сперечаються зі мною.
35. Я завжди ображаюся, якщо серед нагороджених за справу, в якій я брав участь, немає мене.
36. Якщо в черзі хтось намагається довести, що він стоїть попереду мене, я йому не поступаюся.
37. Я намагаюся уникати загострення відносин.
38. Часто я уявляю ті покарання, які могли б бути застосовані до моїх кривдників.
39. Я не вважаю, що я дурніший за інших, тому їх думка мені не указ.
40. Я засуджую недовірливих людей.
41. Я завжди спокійно реагую на критику, навіть якщо вона здається мені несправедливою.
42. Я завжди переконливо відстоюю свою правоту.
43. Я не ображаюся на жарти друзів, навіть якщо вони злі.
44. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення важливого для всіх питання.
45. Я намагаюся переконати іншого прийти до компромісу.
46. Я вірю, що за зло можна відплатити добром, і дію відповідно до цього.
47. Я часто звертаюся до колег, щоб дізнатися їхню думку.
48. Якщо мене хвалять, значить, цим людям від мене щось потрібно.
49. У конфліктній ситуації я добре володію собою.
50. Мої близькі часто ображаються на мене за те, що в розмові з ними я їм «рота не даю відкрити».
51. Мене не обходить, якщо при похвалі за загальну роботу не згадується моє ім'я.
52. Проводячи переговори зі старшим за посадою, я намагаюся йому не заперечувати.
53. При вирішенні будь-якої проблеми я віддаю перевагу «золотій середині».
54. У мене негативне ставлення до мстивих людей.
55. Я не думаю, що керівник повинен рахуватися з думкою підлеглих, адже відповідати за все йому.
56. Я часто боюся каверз з боку інших людей.
57. Мене не обурює, коли люди штовхають мене на вулиці або в транспорті.
58. Коли я розмовляю з кимось, мені так і хочеться швидше викласти свою думку.
59. Іноді я відчуваю, що життя до мене несправедливе.
60. Я завжди намагаюся вийти з вагона попереду інших.
61. Навряд чи можна знайти таке рішення, яке б усіх задовольнило.

62. Жодна образа не повинна залишатися безкарною.
63. Я не люблю, коли інші лізуть до мене з порадами.
64. Я підозрюю, що багато хто підтримує зі мною знайомство з користі.
65. Я не вмію стримуватися, коли мені незаслужено дорікають.
66. При грі в шахи або настільний теніс я більше люблю атакувати, ніж захищатися.
67. У мене викликають жаль надмірно образливі люди.
68. Для мене не має значення, чия точка зору в суперечці виявиться правильною – моя чи чужа.
69. Компроміс не завжди є кращим вирішенням спору.
70. Я не заспокоююся до тих пір, поки не помщуся кривднику.
71. Я вважаю, що краще порадитися з іншими, ніж приймати рішення одному.
72. Я сумніваюся у щирості слів більшості людей.
73. Зазвичай, мене важко вивести з рівноваги.
74. Якщо я бачу недоліки інших, я не соромлюся їх критикувати.
75. Я не бачу нічого образливого в тому, що мені говорять про мої недоліки.
76. Будь я на базарі продавцем, я не став би поступатися в ціні за свій товар.
77. Піти на компроміс – значить показати свою слабкість.
78. Чи справедлива думка, що якщо тебе вдарили по одній щоці, то треба підставити й іншу?
79. Я не відчуваю себе ущемленим, якщо думка іншого виявляється більш правильною.
80. Я ніколи не підозрюю людей у нечесності.

Обробка результатів

Отримані результати зіставляються з ключем методики. За кожен збіг нараховується 1 бал. Далі бали сумуються окремо для кожної з восьми шкал методики.

Відповіді відповідають восьми шкалам: «запальність», «наступальність», «образливість», «непоступливість», «компромісність», «мстивість», «нетерпимість до думки інших», «підозрілість». За кожну відповідь «так» чи «ні» нараховується 1 бал. За кожною шкалою респонденти можуть набрати від 0 до 10 балів.

Інтерпретація результатів

Відповіді «так» по позиціях 1, 9, 17, 65 та відповіді «ні» по позиціях 25, 33, 41, 57, 73 є підтвердженням схильності до запальності.

Відповіді «так» по позиціях 2, 10, 18, 42, 50, 58, 66, 74 та відповіді «ні» по позиціях 26, 34 є підтвердженням схильності до наступальності, напористості.

Відповіді «так» по позиціях 3, 11, 19, 27, 35, 59 та відповіді «ні» по позиціях 43, 51, 67, 75 є підтвердженням схильності до образливості.

Відповіді «так» по позиціях 4, 12, 20, 28, 36, 60, 76 та відповіді «ні» по позиціях 44, 52, 68 є підтвердженням схильності до непоступливості.

Відповіді «так» по позиціях 5, 13, 21, 29, 37, 45, 53 та відповіді «ні» по позиціях 61, 69, 77 є підтвердженням схильності до безкомпромісності.

Відповіді «так» по позиціях 6, 22, 38, 62, 70 та відповіді «ні» по позиціях 14, 30, 46, 54, 78 є підтвердженням схильності до мстивості.

Відповіді «так» по позиціях 7, 23, 39, 55, 63 та відповіді «ні» по позиціях 15, 31, 47, 71, 79 є підтвердженням схильності до нетерпимості щодо думки інших.

Відповіді «так» по позиціях 8, 24, 32, 48, 56, 64, 72 та відповіді «ні» по позиціях 16, 40, 80 є підтвердженням схильності до нетерпимості та підозрілості.

Узагальнені показники:

– позитивна агресивність складається з суми балів:

«наступальність» + «непоступливість» + «нетерпимість до думки інших»;

– негативна агресивність, мстивість, конфліктність складається з суми балів:

«безкомпромісність» + «запальність» + «образливість» + «підозрілість»;

– сума балів за шкалою «безкомпромісність» + «запальність» + «образливість» + «підозрілість» дають узагальнений рівень конфліктності.

Максимальна кількість балів за кожною шкалою – 10, по узагальнених показниках: «позитивна агресивність» – 30 балів, «негативна агресивність» – 10 балів, «конфліктність» – 40 балів.

Таблиця Г.1

Результати дослідження особистісних рис досліджуваних (у балах)

Риси	Запальність M_e	Напористість M_e	Образливість M_e	Непоступливість M_e	Безкомпромісність M_e	Мстивість M_e	Нетерпимість до думки інших M_e	Підозрілість M_e
Бали	5	5	5	4	3	7	4	5

Додаток Д
Експрес-діагностика емпатії
(на базі тесту І. Юсупова)

Інструкція

Прочитайте в опитувальнику твердження і відповідно до його номера відзначте знаком «+» у бланку відповідей Вашу думку одним з варіантів: «ні, ніколи», «інколи», «часто», «майже завжди», «завжди або так». Жодне з тверджень пропускати не можна.

Опитувальник

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги із серії «Життя видатних людей».
2. Дорослих дітей дратує турбота старших.
3. Мені подобається замислюватися над причинами успіхів та невдач інших людей.
4. Серед музичних передач надаю перевагу «Сучасним ритмам».
5. Надмірну дратівливість і несправедливі докори хворого слід терпіти, навіть якщо вони тривають роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім особам не слід втручатися у конфлікт між двома людьми.
8. Люди похилого віку, як правило, вразливі без причини.
9. Коли я в дитинстві слухав сумну історію, на очі самі собою наверталися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики на мою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж пейзажі.
13. Я завжди все пробачаю батькам, навіть якщо вони не мають рацію.
14. Якщо кінь погано тягне, його треба шмагати.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті людини, то відчуваю наче це відбувається зі мною.
16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Коли я бачу підлітків чи дорослих, які сваряться, я втручаюсь.
18. Я не звертаю уваги на поганий настрій своїх батьків.
19. Я довго спостерігаю за поведінкою птахів і тварин, відкладаючи всі свої справи.
20. Фільми та книги можуть викликати сльози лише у несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя і поведінкою незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому бездомних собак і котів.
23. Всі люди необґрунтовано озлоблені.
24. Коли я дивлюся на незнайому людину, мені хочеться вгадати, як складається її доля.
25. Коли я бачу покалічену тварину, я намагаюся їй чимось допомогти.
26. У дитинстві молодші ходили за мною слідом.

27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Якщо я бачу вуличну пригоду, то намагаюся не потрапити в число її свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого хазяїна.
31. Зі складних конфліктних ситуацій людина повинна знаходити вихід самостійно.
32. Якщо дитина плаче, то на це є причини.
33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-які забаганки і прохання старших людей.
34. Мені хотілося дізнатися, чому деякі мої однокласники інколи мрійливі.
35. Безпритульних домашніх тварин слід знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я змінюю тему.

Таблиця Д.1

Бланк відповідей

Номер твердження	Не знаю	Ніколи або ні	Інколи	Часто	Майже завжди	Завжди або так
1.						
2. і т.д.						

Опрацювання результатів

1. Перевіряємо достовірність.
2. Підраховуємо кількість балів:
«не знаю» – 0 балів; «ні, ніколи» – 1 бал; «інколи» – 2 бали; «часто» – 3 бали; «майже завжди» – 4 бали; «завжди або так» – 5 балів.
3. Знаходимо суму балів, користуючись ключем-дешифратором.

Таблиця Д.2

Ключ-дешифратор

№ з/п	Шкала	Номер твердження
1.	Емпатія щодо батьків	10, 13, 16
2.	Емпатія щодо тварин	19, 22, 25
3.	Емпатія щодо людей похилого віку	2, 5, 8
4.	Емпатія щодо дітей	26, 29, 32
5.	Емпатія щодо героїв художніх творів	9, 12, 15
6.	Емпатія щодо незнайомих або малознайомих людей	21, 24, 27

Рівні емпатійності

Рівень	Кількість балів за окремими шкалами	Кількість балів в цілому
Дуже високий	15	82-90
Високий	13-14	63-81
Середній	5-12	37-62
Низький	2-4	12-36
Дуже низький	0-1	5-11

4. Інтерпретація результатів на основі загального психологічного знання законів спілкування.

Дуже високий рівень емпатійності – 82-90 балів.

Ви тонко реагуєте на настрій співрозмовника; Вам довіряють таємниці та радяться з Вами; Ви вразливі.

Високий рівень емпатійності – 63-81 бали.

Ви вмієте вибачати; виявляєте інтерес до людей; відкриті у спілкуванні, вмієте встановлювати контакт і знаходите спільну мову з людьми; не допускаєте сварок та вмієте йти на компроміси; спокійно ставитесь до критики; потребуєте схвалення Ваших дій; надаєте перевагу роботі з партнерами.

Нормальний рівень емпатійності – 37-62 бали. У спілкуванні Ви уважні, намагаєтесь зрозуміти більше, ніж сказано словами; схильні не висловлювати Вашу точку зору, якщо не впевнені, що вона буде схвалена; не вмієте прогнозувати розвиток стосунків між людьми.

Низький рівень емпатійності – 12-36 балів. Вам складно встановлювати контакти з людьми; Ви цінуєте точні формулювання та раціональні рішення.

Дуже низький рівень емпатійності – 5-11 балів. Вам складно першим розпочати розмову, Ви тримаєтесь сторони своїх колег; Вам складно вступати в контакт із старшими людьми; критика на свою адресу Вас дратує.

Додаток Є
Тест «Готовність до ризику»
(тест Г. Шуберта)

Інструкція

Оцініть ступінь своєї готовності зробити дії, про які вас запитують. При відповіді кожен з 25 питань поставте відповідний бал за такою схемою: +2 бали – «повністю можу погодитися, впевнене «так», +1 бал – більше «так», ніж «ні», 0 балів – ні «так», ні «ні», щось середнє; -1 бал – більше «ні», ніж «так», -2 бали – впевнене «ні».

Опитувальник

1. Перевищили б Ви встановлену швидкість, якщо необхідно швидко надати необхідну медичну допомогу тяжкохворій людині?
2. Погодилися б Ви заради хорошого заробітку брати участь у небезпечній тривалій експедиції?
3. Стали б Ви на заваді небезпечного злодія, що втікає?
4. Чи могли б Ви їхати на підніжці товарного вагона при швидкості понад сто км/год?
5. Чи можете Ви наступного дня після безсонної ночі нормально працювати?
6. Стали б Ви першим переходити дуже холодну річку?
7. Позичили б Ви другу велику суму, будучи невпевненим, що він зможе Вам повернути ці гроші?
8. Ввійшли б Ви разом із приборкувачем у клітку з левами якщо, за його словами, це безпечно?
9. Чи могли б Ви під керівництвом ззовні залізти на високу фабричну трубу?
10. Чи могли б Ви без тренування управляти вітрильним човном?
11. Ризикнули б Ви схопити за вуздечку коня, що біжить?
12. Чи могли б Ви після 10 склянок пива їхати на велосипеді?
13. Чи могли б Ви зробити стрибок із парашутом?
14. Чи могли б Ви за необхідності проїхати без квитка від Талліна до Києва?
15. Чи могли б Ви зробити автотурне, якби за кермом сидів Ваш знайомий, що зовсім нещодавно був у важкій дорожній аварії?
16. Чи могли б Ви із 10-метрової висоти стрибнути на тент пожежної команди?
17. Чи могли б Ви, щоб позбутися затяжної хвороби з постільним режимом, вдатися до небезпечної для життя операції?
18. Чи могли б Ви зістрибнути з підніжки товарного вагона, що рухається зі швидкістю 50 км/год?
19. Чи могли б Ви зайти в переповнений ліфт, знаючи, що через зайву вагу він може застрягти між поверхами?
20. Могли б Ви за велику грошову винагороду перейти з зав'язаними очима жваве вуличне перехрестя?
21. Взялися б Ви за небезпечну життєву роботу, якщо б за неї добре платили?
22. Чи зайдете Ви до садиби, незважаючи на напис: «Обережно – злий пес»?

23. Чи могли Ви за вказівкою Вашого начальника взяти високовольтний дріт, якщо він запевнив Вас, що дріт знеструмлено?

24. Чи могли б Ви після деяких попередніх пояснень управляти гелікоптером?

25. Чи могли б Ви, маючи квиток, але не маючи ні грошей, ні продуктів, доїхати з одного міста в інше?

Інтерпретація результатів

Менше 30 балів – занадто обережні;

від -10 до +10 балів – середні значення;

понад +20 балів – схильні до ризику.

Висока готовність до ризику супроводжується низькою мотивацією до запобігання невдач (захистом). Готовність до ризику достовірно пов'язана прямо пропорційно із кількістю допущених помилок.

Додаток Ж
Тест «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей»
(за Б. Федоришиним)

Інструкція

Вам потрібно відповісти на всі запропоновані питання. Вільно висловлюйте свою думку з кожного питання і відповідайте так: якщо ваша відповідь на питання позитивна (Ви згодні), то у відповідній клітині листа відповідей поставте плюс, якщо ж ваша відповідь негативна (Ви не згодні) – поставте знак мінус. Стежте, щоб номер питання і номер клітини, куди Ви записуєте свою відповідь, співпадали. Майте на увазі, що питання носять загальний характер і не можуть містити всі необхідні подробиці. Тому уявіть собі типові ситуації і не замислюйтеся над деталями. Не слід витратити багато часу на обдумування, відповідайте швидко. Можливо, на деякі питання Вам буде важко відповісти. Тоді спробуйте дати ту відповідь, яку Ви вважаєте переважною. При відповіді на будь-яке з цих питань звертайте увагу на перші слова. Ваша відповідь повинна бути точно узгоджена з ними. Відповідаючи на питання, не прагніть справити свідомо приємне враження. Важлива не конкретна відповідь, а сумарний бал з серії питань.

Опитувальник

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до ухвалення ними Вашої думки?
3. Чи довго Вас турбує відчуття образи, заподіяне Вам кимось з Ваших товаришів?
4. Чи завжди вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що створилася?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися суспільною роботою?
7. Чи правильно, що Вам приємніше і простіше проводити час у будинку з книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли які-небудь перешкоди в здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші від Вас за віком?
10. Чи любите Ви придумувати й організовувати із своїми товаришами різні ігри й розваги?
11. Чи важко Ви включаєтеся в нову для Вас компанію?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви досягти того, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Вашої думки?
15. Чи важко Ви освоюєтеся в новому колективі?
16. Чи правильно, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх зобов'язань?

17. Чи прагнете Ви при слушній нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?
 18. Чи часто у вирішенні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?
 19. Чи дратують Вас люди, які перебувають навколо, і чи хочеться Вам побути одному?
 20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь в незнайомій для Вас обстановці?
 21. Чи подобається Вам постійно перебувати серед людей?
 22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити почату справу?
 23. Чи переживаєте Ви почуття утруднення, незручності, якщо доводиться виявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
 24. Чи правда, що Ви стомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
 25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
 26. Чи часто Ви виявляєте ініціативу при вирішенні питань, що зачіпають інтереси Ваших товаришів?
 27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих Вам людей?
 28. Чи правильно, що Ви рідко прагнете доводити свою правоту?
 29. Чи вважаєте Ви, що Вам нескладно внести пожвавлення до малознайомої компанії?
 30. Чи берете Ви участь у суспільній роботі академії?
 31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
 32. Чи правда, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте Вашими товаришами?
 33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в незнайому Вам компанію?
 34. Чи охоче Ви організовуєте різні заходи для своїх товаришів?
 35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
 36. Чи часто Ви спізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?
 37. Чи правда, що у Вас багато друзів?
 38. Чи часто опиняєтесь в центрі уваги своїх товаришів?
 39. Чи часто Ви бентежитесь, відчуваєте незручність у спілкуванні з малознайомими людьми?
 40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?
- Під час обробки результатів слід зіставити відповіді з дешифратором і поррахувати кількість збігів окремо за комунікативними й організаторськими здібностями.

Лист відповідей

1		2		3		4	
5		6		7		8	
9		10		11		12	
13		14		15		16	
17		18		19		20	
21		22		23		24	
25		26		27		28	
29		30		31		32	
33		34		35		36	
37		38		39		40	

Таблиця Ж.2

Дешифратор

Здібності	Відповіді	
	Позитивні	Негативні
комунікативні	запитання 1-го стовпчика	запитання 3-го стовпчика
організаторські	запитання 2-го стовпчика	запитання 4-го стовпчика

Обробка результатів

Порівняйте відповіді з дешифратором і відслідкуйте кількість збігів окремо за комунікативними й організаторськими здібностями.

Потім необхідно обчислити оцінні коефіцієнти комунікативних (K_K) і організаторських (K_O) здібностей, як співвідношення кількості відповідей, що співпадають за комунікативними (K_X) і організаторськими нахилами (O_X) до максимально можливої кількості збігів (20), за формулами:

$$K_K = K_X/20 \quad \text{і} \quad K_O = O_X/20$$

Для якісної оцінки результатів необхідно зіставити отримані коефіцієнти з шкальними оцінками.

Шкала оцінок комунікативних і організаторських схильностей

К _к	К _о	Шкальна оцінка
0,10 – 0,45	0,20 – 0,55	1
0,46 – 0,55	0,56 – 0,65	2
0,56 – 0,65	0,66 – 0,70	3
0,66 – 0,75	0,71 – 0,80	4
0,76 – 1,00	0,81 – 1,00	5

Опрацювання результатів

При аналізі отриманих результатів треба враховувати такі показники:

Досліджуваний, який отримав оцінку 1, має вкрай низький рівень вияву організаторських або комунікативних схильностей.

Досліджуваний, який отримав оцінку 2, має комунікативні й організаторські нахили на рівні, нижчому середнього. Він не прагне спілкування, почувається скуто в новій компанії, вважає за краще проводити час наодинці з самим собою, обмежує свої знайомства, зазнає труднощі у встановленні контактів з людьми й у виступі перед аудиторією, погано орієнтується в незнайомій ситуації, не відстоює свою думку, важко переживає образи. Виявлення ініціативи в суспільній діяльності вкрай занижене, в багатьох справах він вважає за краще уникати ухвалення самостійних рішень.

Досліджуваний, який отримав оцінку 3, має середній рівень організаторських і комунікативних схильностей. Він прагне до контактів з людьми, не обмежує коло своїх знайомств, відстоює свою думку, планує свою роботу, проте потенціал цих схильностей не відзначається високою стійкістю.

Досліджуваний, який отримав оцінку 4, відноситься до групи з високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Він не розгублюється в новій обстановці, швидко знаходить друзів, постійно прагне до розширення кола своїх знайомств, займається громадською діяльністю, допомагає близьким, друзям, виявляє ініціативу в спілкуванні, із задоволенням бере участь в організації суспільних заходів, здатний ухвалити самостійне рішення у важкій ситуації.

Досліджуваний, який отримав оцінку 5, має дуже високий рівень виявлення комунікативних і організаторських здібностей. Він активно прагне до організаторської і комунікативної діяльності, відчуває в ній потребу. Швидко орієнтується у важких ситуаціях, невимушено поводить себе в новому колективі. У важливій справі або скрутній ситуації вважає за краще ухвалювати самостійне рішення, відстоює свою думку і прагне, щоб вона була прийнята товаришами. Може внести позитивні зміни у незнайому компанію, любить організовувати різні ігри та заходи, наполегливий в діяльності, яка його привертає. Сам шукає такі справи, що задовольняли б його потреби в комунікативній і організаторській діяльності.

Додаток 3

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича

Інструкція

Для проведення тесту людині пропонуються два переліку цінностей по 18 позицій у кожному. Тестований повинен проранжувати цінності за ступенем значущості для себе.

Таблиця 3.1

Список А (термінальні цінності):

№ з/п	Цінність	Середній бал	Ранг
1	активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя);		
2	життєва мудрість (зрілість суджень та здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);		
3	здоров'я (фізичне і психічне);		
4	цікава робота;		
5	краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі й в мистецтві);		
6	любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);		
7	матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);		
8	наявність хороших і вірних друзів;		
9	суспільне покликання (повага тих, хто оточує, колективу, товаришів по роботі);		
10	пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);		
11	продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей);		
10	пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);		
11	продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей);		
12	розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);		
13	розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків);		
14	свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках);		
15	щасливе сімейне життя;		
16	щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому);		
17	творчість (можливість творчої діяльності);		
18	впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).		

Таблиця 3.2

Список Б (інструментальні цінності):

№ з/п	Цінність	Середній бал	Ранг
1	Акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, порядок у справах;		
2	високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);		
3	життєрадісність (почуття гумору);		
4	старанність (дисциплінованість);		
5	незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);		
6	непримиренність до недоліків у собі та інших;		
7	освіченість (широта знань, висока загальна культура);		
8	відповідальність (почуття обов'язку, вміння дотримувати своє слово);		
9	раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);		
10	самоконтроль (стриманість, самодисципліна);		
11	сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів;		
12	вихованість (гарні манери);		
13	тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);		
14	терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани);		
15	широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);		
16	чесність (правдивість, щирість);		
17	ефективність у справах (працелюбність, продуктивність в роботі);		
18	чуйність (дбайливість).		

За результатами тестування психолог робить висновок про «життєву філософію» людини. Причому проводиться угруповання цінностей за різними ознаками, щоб вловити індивідуальну закономірність життєвих принципів клієнта. Якщо ж таких закономірностей встановити не вдається, то це може свідчити про несформованість системи життєвих цінностей у людини або про її нещирість.

Додаток І
Методика оцінки «емоційного інтелекту»
(Опитувальник Н. Холла)

Інструкція

Вам запропоновано висловлювання, що стосуються різних аспектів Вашого життя. Заповніть бланк, вказавши ступінь погодження з кожним висловлюванням: -3 бали – «повністю не погоджуюсь», -2 бали – «в основному погоджуюсь», -1 бал – «частково не згоден», +1 бал – «частково згоден», +2 бали – «в основному погоджуюсь», +3 бали – «повністю погоджуюсь».

Опитувальник

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як вчинити.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку інших.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як: веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.
8. Після того, як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокоїливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову стати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання й бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і з'ясовую, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливе для підтримки «гарної форми».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, чого інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.

25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відсторонитися від переживання неприємностей.

Обробка результатів

Питання, що показують:

1. Емоційну обізнаність – 1, 2, 4, 17, 19, 25.
2. Управління своїми емоціями – 3, 7, 8, 10, 18, 30.
3. Самомотивацію – 5, 6, 13, 14, 16, 22.
4. Емпатію – 9, 11, 20, 21, 23, 28.
5. Розпізнавання емоцій інших людей – 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Інтерпретація результатів

Рівні парціального емоційного інтелекту:

- високий – 14 та більше;
- середній – 8 – 13 та менше;
- низький – 7 і менше.

Рівні інтегрального емоційного інтелекту:

- високий – 70 та більше;
- середній – 40 – 69;
- низький – 39 і менше.

По кожній шкалі вираховується сума балів з урахуванням знака («+» чи «-»). Чим більше плюсова сума балів, тим більше рівень розвитку певного компонента емоційного інтелекту.

Додаток К

Методика оцінки толерантності та стереотипності в ставленні до представників інших національностей

Мета опитування:

- визначення стереотипів у сприйнятті представників інших національностей;
- визначення рівня сформованості толерантного ставлення до інших культур.

Інструкція

Вам запропоновано відповісти на питання. Заповніть бланк, вказавши ступінь погодження з кожним висловлюванням: А. – «так», В. – «ні», С. – «не можу відповісти».

1. Ви близько знайомі з культурою таких національностей (націй, народів)?
2. На Ваш погляд, їх культура є схожою з вашою?
3. Ви знаєте, як представники зазначених національностей (націй, народів) виглядають?
4. Як Ви думаєте, ви зовні схожі на них?
5. Ви хочете мати представників названих національностей (націй, народів), як сусідів?
6. Хотіли б поріднитися з ними?
7. Ви симпатизуєте представникам вказаних національностей (націй, народів)?
8. На Вашу думку, чи вони доброзичливі до людей іншої нації?
9. На Ваш погляд, чи наступні національності (нації, народи) згуртувалися?
10. На Вашу думку, ця національність, нація, народ (країна) численна?
11. На Ваш погляд, багато дітей зазвичай народжуються в сім'ях людей перелічених національностей (націй, народів)?
12. Чи вважаєте Ви, що число людей цієї національності (нації, народу) зростає швидше, ніж число людей Вашої національності?

Інтерпретація результатів

Толерантність – питання 1, 2, 4, 5, 6, 7;

Стереотипність – питання 3, 8, 9, 10, 11, 12.

Одне «так» – три бали; одне «не можу відповісти» – 2 бали, одне «ні» – 1 бал.

Толерантність:

- високий рівень толерантності – 15 – 18 балів;
- середній рівень толерантності – 9 – 14 балів;
- низький рівень толерантності – 6 – 8 балів.

Стереотипність:

- високий рівень – 15 – 18 балів;
- середній рівень – 9 – 14 балів;
- низький рівень – 6 – 8 балів.

Додаток Л

Психологічний супровід формування іншомовної компетентності моряка Психотехнічні вправи та психологічні ігри

Удосконалення особистого семантичного мовленнєвого профілю

Вправа «Шкала Бофорта»

Мета вправи:

- розвиток вмінь контролювати якість мовлення;
- розвиток твердості голосу.

Хід вправи: учасники подають команди з силою голосу, яка необхідна при різних погодних умовах по шкалі Бофорта.

1. Спочатку студенти подають команди все голосніше, потім навпаки.
2. Студенти працюють в парах, один студент говорить кількість балів за шкалою Бофорта, інший – подає команду.

Коментарі для викладача:

обговорити, чи легко переключити гучність голосу, чи легко контролювати свій голос.

Удосконалення особистого профілю аудитора

Вправа «Перефразування»

Мета вправи:

- сформувати навички переформулювання питань у взаємодії зі співрозмовником.

Хід вправи: учасники об'єднуються у групи з 3 – 4 студентів. Викладач дає тему для бесіди та відпрацьовує техніку перефразування. Той, хто слухає, спочатку постійно ставить уточнювальні запитання, а потім переходить до переформулювання. Далі учасники міняються ролями. Викладач пояснює групі: буває так, що людина сприймає питання як втручання в її особистий простір, як агресію, і тоді необхідною є навичка запитувати в оповідальній формі. Ця техніка полягає в тому, щоб пом'якшити поставлене запитання. Наприклад, фразу “Is it bothering you?” можна сформулювати “I think this situation might bother you”, або “How do you feel when you hear such things?”, або “These words may cause unpleasant feelings, am I right?” Крім того, техніка перефразування дозволяє скласти чіткіше уявлення про предмет розмови, коли він недостатньо зрозумілий, перейти на глибший рівень усвідомлення проблеми.

Коментарі для викладача: викладач може заздалегідь підготувати та надати учасникам теми для бесіди на зразок «Професія моряка», «Мої улюблені предмети», «Неприємна ситуація, що трапилася минулого тижня». Водночас учасники й самі можуть визначити та узгодити бажану тему для спілкування, це допоможе їм додатково розвинути навички комунікативної

компетентності та неагресивної поведінки. Наприклад, учасник говорить: «Я хочу розповісти про...», після чого йде його/її розповідь на обрану тему.

Вправа «Вгадай зміст діалогу»

Мета вправи:

– набути навички розуміння невербальної мови.

Хід вправи: учасники переглядають уривки з фільму без звуку. Після цього вони намагаються вгадати сенс діалогу з виразу обличчя, поз, жестів.

Коментарі для викладача: в обговоренні йде аналіз, наскільки студенти виявляють своє «Я» у спілкуванні.

Вправа «Я можу»

Мета вправи:

– актуалізація «Я-мотивації»;

– активізація процесів мотивації та вольової регуляції.

Хід вправи: група ділиться на мікрогрупи. Кожен з учасників послідовно обмінюється фразами, що починаються зі слів: 1. I never...; 2. I would like, but I might not be able ...; 3. If I really wish I....

Коментарі для викладача: обговорення проводиться в загальній групі з питань: «Що ви відчували в процесі виконання вправи?; У чому полягали труднощі?»

Вправи на формування адекватного ставлення до ризику

Вправа «Жертва»

Мета вправи:

– підвищення відповідальності учасників за якість їхнього життя.

Хід вправи: учасники діляться на пари і по черзі розповідають один одному наступне: 1) ситуації, в яких їм довелося бути жертвою обставин чи інших людей; 2) ті ж ситуації, але з поданням себе як людини, відповідальної за те, що трапилося.

Коментарі для викладача: обговорити, чи змінювалося емоційне ставлення до ситуації залежно від власної позиції.

Вправа «Маяк»

Мета вправи:

– звільнитися від почуття уразливості, беззахисності.

Хід вправи: уявіть маленький скелястий острів далеко від континенту. На його вершині високий маяк. Уявіть себе цим маяком. Ваші стіни такі товсті та міцні, що навіть сильні вітри, що постійно дмуть на острів, не можуть загасити вас. З вікон вашого верхнього поверху і вдень, і вночі, і в хорошу, і в погану погоду палахкотить потужне світло, що служить орієнтиром для кораблів. Постарайтеся відчути внутрішнє джерело світла в собі, світла, яке ніколи не гасне.

Коментарі для викладача: поєднайте цю техніку з вивченням професійної теми «Маяки».

Вправа «Корабельна аварія»

Обладнання: копії інструкцій, аркуші паперу і ручки.

Мета вправи:

- розвивати адекватне ставлення до ризику;
- розвивати навички спілкування в екстримальній ситуації.

Хід вправи:

1 етап. Учасники сидять у загальному колі. Їм дається інструкція: «Сядьте зручніше, розслабтеся. Уявіть, що Ви разом з іншими учасниками дрейфуйте на яхті по океану. Починається пожежа, яка знищує більшу частину яхти і вантажу. Яхта повільно тоне. Вам в терміновому порядку потрібно пересісти на рятувальний пліт і взяти частину з залишку речей. Предмети, з яких потрібно вибрати найнеобхідніше, перераховані у Вашій інструкції. Ваше завдання: за 10 хвилин проранжувати перелічені предмети відповідно до їх значення для виживання. На перше місце поставте предмет, найнеобхідніший з Вашої точки зору.

2 етап. Учасники розбиваються на мікрогрупи. Завдання кожної з них: прийти до згоди з приводу класифікації предметів. Час роботи – 10 – 20 хвилин.

Перелік з інструкції: секстант, дзеркало для гоління, каністра з водою, сітка проти комах, коробка з армійським раціоном, карти океану, плавальна подушка, каністра нафтогазової суміші, транзисторний радіоприймач, репелент, що відлякує акул, шматок непрозорого пластика, пляшка рому міцністю 80 градусів, нейлоновий канат, дві коробки шоколаду, рибальська сітка.

Коментарі для викладача: обговорюються питання: «Яка з груп досягла згоди, яка – ні й чому?»; «Які види поведінки допомагали або заважали процесу досягнення згоди?»; «Яка була в групі атмосфера під час обговорення?»; «Чия думка виявилася неврахованою і що вони при цьому відчували?»; «Чия думка виявилася вирішальною і що він тепер відчуває?»

Вправа «Безлюдний острів»

Мета вправи:

- розвивати навички прийняття рішень в екстримальній ситуації;
- активізувати вміння вести дискусію.

Хід вправи:

1 етап. Учасники сидять у загальному колі. Їм дається інструкція: «Уявіть, що в результаті корабельної аварії Ви разом з іншими учасниками опинилися на безлюдному острові. У найближчі роки Ви не зможете повернутися додому, і Вам потрібно налагодити стерпне життя в цих краях. Спочатку продумайте:

- Яку соціальну нішу Ви можете зайняти в цьому співтоваристві?

– Які правила і норми спільного життя для Вас особливо значущі?
У Вас 10 хвилин».

2 етап. Учасникам пропонується обговорити свої пропозиції та виробити загальні норми життя. Час роботи – 20 хвилин.

Коментарі для викладача: обговорюються питання: «Які види поведінки допомагали або заважали процесу досягнення згоди?»; «Які з'явилися патерни лідерства?»; «Хто і чому найбільше вплинув?»; «Якою була атмосфера в групі під час дискусії?»; «Які дії робили учасники для затвердження своєї думки?»; «Як поліпшити прийняття рішень в групі?».

Вправа «На крижині»

Мета вправи:

– розвивати лідерські навички, навички вести дискусію та брати на себе відповідальність в екстремальній ситуації.

Хід вправи: учасники сидять у загальному колі. Їм дається інструкція: «Уявіть, що в результаті корабельної аварії Ви разом з іншими учасниками опинилися на крижині. Вона не витримує вашу загальну вагу, і у вас є вибір: загинути всім разом через 30 хвилин або розлучитися з двома товаришами. Критерії для вибору тих, хто покине крижину, приймаються будь-які, виключається тільки варіант самогубства».

Коментарі для викладача: обговорюються питання: «Як Ви почувалися під час обговорення?»; «Хто взяв на себе лідерські функції?»; «Хто ухилявся від обговорення?»; «Хто ризикнув взяти на себе відповідальність?»; «Які критерії виявилися значущими для групи?»; «Як змінилася атмосфера в групі?».

Вправи на зниження загальної та мовної тривожності

Аутотренінгова вправа «Контраст» – 1 варіант

Мета вправи:

– розвиток сталих навичок заспокоюватися.

Хід вправи: коли обстановка в приміщенні налаштовує на повний спокій, намагайтеся зосередитись на одній думці: «Я спокійний» – “ I am calm” чи “ Don’t worry”. Вдих, видих, і на паузі подумки проговорюйте, повторюйте, переконуйте себе: «Я спокійний, спокійний». Сприятлива обстановка – обов'язкова умова цієї вправи, поєднання її зі словом «спокійний» має закріпити умовний рефлекс. Тоді в інших ситуаціях після думки: «Я спокійний» настане ваш внутрішній спокій.

Коментарі для викладача: вправа сприяє психологічному розслабленню, зняттю нервового напруження, адекватним реакціям у міжособистісній взаємодії.

Вправа «Контраст» – 2 варіант

Мета вправи:

– розвиток сталих навичок заспокоюватися.

Хід вправи: сядьте зручно, стисніть праву руку в кулак (максимально сильно). Тримайте мінно стиснуту руку близько 12 секунд. Розслабтеся та із заплющеними очима прислухайтеся до відчуття знятого напруження (це може бути тепло, жар, пульсація, набухання тощо). Те ж повторіть лівою рукою, потім чергуйте напруження і розслаблення двома руками одночасно (руки мають тремтіти від напруження; пауза – 10 секунд). Як засіб саморегуляції можна використовувати інші схожі вправи.

Коментарі для викладача: студенти навчаються швидко знімати напруження, роздратування, знижувати агресивність, мобілізуватись у ситуації розгубленості, сильного хвилювання.

Вправи для полегшення культурологічних утруднень та розвитку навичок адекватного міжнаціонального спілкування

Вправа «Асоціації»

Мета вправи:

– показати учасникам групи, що кожна людина – індивідуальність. Вправа сприяє швидкому знайомству учасників та підвищенню відчуття їхньої власної цінності.

Хід вправи: усі члени групи сидять колом. Кожний по черзі, починаючи зліва від ведучого, сідає на стілець у центрі й повертається обличчям до кожного й одержує асоціацію, яка виникає у даний момент. Це може бути асоціація із квіткою, спорудою, природним явищем, літературним героєм тощо. Але заборонено оцінювати людину: товстий, худий, злий тощо. Наприклад: дівчина – голуба хвиля, берегиня, загадка, холодний вітерець, лисичка; юнак – молодий дуб, козак, грозова хмара, корабель, капітан.

Коментарі для викладача: після того як відбувається обговорення, під час якого учасники починають розуміти, що сприймання чи виникнення асоціації відбувається у зв'язку з проблемами, соціальним досвідом тієї людини, у якої вони виникають, учасники тренінгу розповідають про свої переживання. Усе це сприяє пізнанню та об'єктивному оцінюванню свого «Я».

Вправа «По той бік дороги»

Мета вправи:

– виявити, наскільки толерантною є група.

Хід вправи: запросити учасників стати посередині кімнати. У центрі проходить уявна дорога. Викладач називає певні твердження. Ті учасники, які погоджуються з цими висловлюваннями, мають перейти на праву сторону «дороги», а ті, хто не погоджується – на ліву. При цьому слід, щоб учасники звернули увагу на те, хто з ними по один бік дороги.

– Я завжди мріяв бути моряком.

– Я займаюсь спортом.

– Важливо під час спілкування завжди уникати сварок і конфліктів.

– Я ніколи не дивлюсь телевізор.

- Дуже легко спілкуватися з людиною, у якої висока самооцінка.
- Я люблю морозиво.
- У конфлікті завжди можна визначити «сторону, яка має рацію» і «сторону, яка не має рації».
- Я не люблю відпочивати на морі.
- Мене дратують люди, які нав'язують свої погляди.
- Я люблю читати детективи.
- Мені з власного досвіду знайомий внутрішній конфлікт, зумовлений, з одного боку, бажанням добре поїсти, а з іншого боку – бажанням мати струнку статуру.

Коментарі для викладача: не слід оцінювати чи засуджувати погляди інших, варто підкреслювати, що кожен може мати свої погляди, з якими можна погоджуватися чи ні. Засуджувати можна лише дискримінаційні чи насильницькі дії. Утім, часто невизнання цих відмінностей призводить до конфліктів. Більшість «конфліктних позицій» не мають рішень, які б влаштували обидві сторони. Тож важливіше шукати спільні інтереси чи потреби учасників.

Вправа «Воскова свічка»

Мета вправи:

- виховання відвертості та довіри.

Хід вправи: станьте у тісне коло. Бажаючий стає у центрі кола, замружує очі й дозволяє групі похитати себе, тримаючи за плечі й верхню частину тулуба. Це може бути рух за годинниковою стрілкою або навпаки чи хитання з одного боку в інший. Стопи ніг того, хто стоїть у центрі, не повинні відриватись від підлоги. Цю процедуру проробляють усі.

Рекомендації для викладача: обговоріть питання:

- Як ти почувався, коли був у центрі кола?
- Про що думав, коли був членом групи і гойдав інших? Якого набув досвіду?
- Чи є відмінності в поведінці групи залежно від того, хто є в центрі кола?
- Який висновок можна зробити про групу та її членів?
- Ти ризикуєш, бо тебе можуть відштовхнути, поглузувати.

Коментарі для викладача: щоб стати відвертим, ти маєш вірити: відповідь іншої особи не ображає тебе, ця особа не нехтуватиме тобою і не використає твої слабкі сторони. Те саме можна сказати й про іншу людину, яка довіряється тобі, довіра зростатиме, якщо ти не використовуватимеш її слабкі сторони, не висміюватимеш й відштовхуватимеш її. Якщо хтось відкриється тобі, а ти залишаєшся замкнутим, прихованим, то він не довірятиме тобі. Якщо ти у відповідь на відвертість почнеш насміхатися й засуджувати людину, тоді інші утратять довіру до тебе. Щирий вираз обличчя, приязна усмішка, доброзичливість у голосі, дружня поведінка допоможуть здобути довіру інших, яким ти хочеш довіритися.

Вправа «Інтерв'ю»

Мета вправи:

– сприяти вихованню толерантного ставлення до інших.

Хід вправи: учасники розбираються на пари. Протягом 10 хвилин (по 5 хвилин на кожного) беруть один в одного інтерв'ю. Завдання інтерв'юерів – представити співрозмовника як унікальну особистість. Питання інтерв'ю формулюються його учасниками довільно. Потім один з пари стає за спиною у інтерв'юйованого і говорить від його імені протягом однієї хвилини, поклавши руки на його плечі (наприклад, «My name is Sergiy, I study at ...»). Після того, як ліміт часу вичерпаний, учасники групи можуть ставити питання, орієнтовані більшою мірою на життєві, професійні погляди.

Коментарі для викладача: обговорити зі студентами, чи залежала подача інформації та відповіді від особистого ставлення до партнера у вправі.

Вправа «Розвідники»

Мета вправи:

– зняття початкової напруги, розвиток згуртованості, довіри, встановлення дружніх зв'язків.

Хід вправи: зараз ми всі будемо розвідниками. Для цього в колі потрібно зв'язатися з ким-небудь очима без слів, кивків або будь-яких жестів. За сигналом ведучого: «Зв'яжіться з розвідником!» учасники шукають собі пару протягом 10 секунд. З першого разу зв'язуються не всі. Ведучий просить тих, хто залишився без пари, встати і протягом 5 секунд знайти собі пару з-поміж решти учасників, і так до тих пір, поки вся група не розіб'ється на пари. Далі ведучий просить сформованим парам обмінятися місцями, потиснувши руку один одному в процесі обміну. «А тепер помахайте з місця своєму розвіднику рукою і по команді ведучого зв'яжіться з третім». Другий етап даної вправи повторює попередній алгоритм з умовою зв'язатися з новим «розвідником», обмінятися з ним місцями. Після цього ведучий ходить по колу, і та людина, до якої він підходить, повинен встати з місця, а одночасно з ним – третій розвідник.

Коментарі для викладача: у ході обговорення вправи учасники діляться інформацією про зміну свого стану.

Вправи на розвиток організаторських та комунікативних навичок

Набуття лідерських навичок важливе для рішення складних ситуацій, що відбуваються на морі чи в гавані, для взаємодії та єдності дій екіпажу.

Вправа «Судновласник і корабель»

Мета вправи:

– розвивати навички організації обговорення.

Обладнання: аркуші паперу й ручки.

Хід вправи:

1 етап. Учасникам пропонується індивідуально вирішити завдання: «Судновласник купив корабель за 6000 і продав його за 7000; через рік знову купив цей самий корабель за 8000, а продав за 9000. Чи отримав судновласник прибуток? Якщо – так, то – скільки? Час для роздумів – 10 хвилин».

2 етап. Учасники збираються в загальне коло. Їм пропонується протягом 10 хвилин виробити єдину думку.

Коментарі для викладача: обговорюються питання: «Хто взяв на себе лідерські функції?»; «Хто ухилився від обговорення?»; «Які критерії виявилися значущими для групи?»; «Які види поведінки допомагали або заважали процесу досягнення згоди?»; «Якою була атмосфера в групі під час дискусії?»; «Які дії робили учасники для затвердження своєї думки?»; «Чия думка виявилася неврахованою, і що вони при цьому відчували?»; «Чия думка виявилася вирішальною, і що він тепер відчуває?»

Вправа «Репетиція поведінки»

Мета вправи:

– відпрацювати навички поведінки, в основі якого лежить висока самооцінність людини.

Хід вправи: на першому етапі учасники за допомогою «мозкового штурму» з'ясовують, в яких ситуаціях їм особливо не вистачає впевненості в собі. На другому етапі в мікрогрупах розігруються ситуації, в яких потрібно наступне: 1) з гідністю і без втрати енергії відобразити психологічний напад; 2) відмовити в чому-небудь людині, але не погіршивши з нею стосунки.

Коментарі для викладача: обговорити особливості невпевненої, агресивної та асертивної поведінки.

Вправа «Впізнай мене»

Мета вправи:

– навчити розпізнавати особливості мовленнєвого етикету.

Обладнання: картки.

Хід вправи: учасники сидять у загальному колі. Ведучий роздає їм картки з назвою ролей, які вони гратимуть в процесі дискусії, і попереджає, що зі своєю картою кожен повинен познайомитися на самоті. Потім вибирається тема, значуща в даній групі, і починається дискусія. Завдання для кожного: бути переконливим у своїй ролі і відгадати, яку роль відіграють інші учасники. Час для дискусії – 10 – 20 хвилин.

Варіанти ролей: «лідер», «генератор ідей», «має сумнів», «песиміст», «вічний опозиціонер», «задирака», «погоджується», «ініціатор», «миролюбець»; «аутсайдер» і т.д.

Коментарі для викладача: обговорюються питання: «Як відчував себе в цій ролі?»; «Наскільки часто доводиться грати її в житті?»; «Що допомогло вгадати ролі інших студентів у групі».

Вправа «Пізнай себе»

Мета вправи:

– навчити розпізнавати мовленнєві особливості співрозмовників.

Обладнання: картки.

Хід вправи: учасники діляться на дві мікрогрупи, утворюючи внутрішній і зовнішній кола. Члени внутрішнього кола сідають обличчям один до одного і вибирають тему, значущу для обговорення. Члени зовнішнього кола стають за їх спинами, отримують від ведучого картки і тримають їх над головами своїх напарників з внутрішнього кола так, щоб зміст картки міг прочитати кожен, крім того, до кого вона відноситься. На картці написана роль, яку її господар повинен виконувати в процесі дискусії. Відгадати свою роль учасники повинні, орієнтуючись на звернення до них інших членів дискусії. Час для дискусії – 10 – 20 хвилин.

Варіанти ролей: «Відчепіться від мене»; «Слухайтеся мене»; «Ігноруйте мене»; «Любіть мене»; «Не вірте мені»; «Вмовляйте мене»; «Захоплюйтеся мною»; «Не сприймайте мене всерйоз» і т.д.

Коментарі для викладача: Обговорюються питання: «Що допомогло дізнатися свою роль?»; «Як відчував себе в цій ролі?»; «Наскільки часто доводиться грати її в житті?».

Вправа «Автобус»

Мета вправи:

– відпрацювання гнучкості невербальної поведінки.

Хід вправи: учасники розбиваються на пари. Інструкція наступна: «Зараз ви пасажир автобуса. За сигналом «Червоний» автобус зупиняється на світлофорі. Раптом ви бачите в зустрічному автобусі людини, якого ви давно не бачили. Ви хочете домовитися про зустріч з ним в якомусь певному місці і в певний час. У вашому розпорядженні одна хвилина, поки автобуси стоять біля світлофора. За сигналом «Зелений» вмикається зелене світло й автобуси роз'їжджаються».

Коментарі для викладача: після невербального програвання, учасники тренінгу діляться інформацією про те, як вони зрозуміли один одного.

Тривалість: 15 – 20 хвилин.

Вправи на підвищення рівня спроможності до емпатії

Вправа «Привіт, я радий тебе бачити»

Мета вправи:

– навчити виявляти позитивне ставлення до співрозмовника.

Хід вправи: сказати до партнера фразу “Hillo! Pleased to see you!” і додати щось приємне.

Коментарі для викладача: вправа розвиває емпатію, вміння виявляти позитивні почуття.

Вправа «Втеча з в'язниці»

Мета вправи:

– розвиток здібностей до емпатії, розуміння міміки, мови рухів тіла.

Хід вправи: учасники групи стають у дві шеренги обличчям один до одного.

Завдання: перша шеренга буде грати злочинців, друга – їх спільників, які прийшли до в'язниці для того, щоб влаштувати втечу. Між вами звуконепроникна скляна перегородка. За короткий час побачення (5 хвилин) спільники за допомогою жестів і міміки повинні «розповісти» злочинцям, як вони будуть рятувати їх з в'язниці (кожен «спільник» рятує одного «злочинця»). Після закінчення гри «злочинці» розповідають про те, чи правильно вони зрозуміли план втечі.

Коментарі для викладача: обговоріть зі студентами роль мови жестів у спілкуванні, чи однакові жести в різних культурах та табу в жестах.

Вправа «Привітання»

Мета вправи:

– розвиток здібностей до емпатії, усвідомлення компонентів емпатії.

Хід вправи: запропонуйте учасникам представити групі, як би вони привіталися з батьками, людиною похилого віку, дитиною, капітаном свого судна, капітаном незнайомого судна, матросом свого судна, матросом незнайомого судна.

Коментарі для викладача: зверніть увагу студентів на мовленнєвий етикет при міжпоколінному міжранговому спілкуванні. Проаналізуєте правильність та помилки у виборі мовних кліше.

Ситуативне мовлення в конфліктних ситуаціях

Вправа «Я-Ти повідомлення»

Мета вправи:

– визначити, які думки та почуття виникають в ситуації конфлікту, суцільної недовіри або ієрархічного спілкування; відпрацювати вміння адекватно реагувати на провокативну, конфліктну, дратівливу поведінку.

Обладнання: картки з описом конфліктних ситуацій.

Хід вправи: ведучий демонструє зразки «Ти-повідомлення» та «Я-повідомлення» так: він викликає добровольця і починає звинувачувати того в егоїзмі, неуважності, неактивності на занятті тощо доти, доки людина (або ще хтось з учасників групи) не розлютиться й не почне відповідати тим самим (або займе оборонну позицію). Після цього ведучий зупиняє «сварку», вибачається перед співрозмовником та пояснює, що це був типовий приклад «Ти-повідомлення», яке є настановою, оцінкою та не передбачає уваги до співрозмовника. Слід пам'ятати, що гнів завжди призводить до «Ти-повідомлень». Ведучий подає інформаційне повідомлення. Перш за все

ведучий розповідає про негативну роль вербальної інформації, часто актуалізовуваної в конфліктах: применшення значущості дій іншої людини («Так роблять лише бовдури»); приниження іншої людини як особистості («Ти – ніхто, і звати тебе ніяк»); безапеляційні твердження від першої особи («Я не розумію, як таке взагалі можна зробити. Я тепер просто не можу з тобою нормально спілкуватися»); оцінні твердження («Ти не маєш власної думки, ти просто повторюєш за іншими. Це дуже погано»); схильність до узагальнень та застосування слів «завжди», «ніколи», «всі нормальні люди», «жоден дурень», «немає жодної людини, яка б...» тощо. Після цього ведучий здійснює перехід до практичної частини, по закінченні якої звертає увагу на фрази: «It seems to me», «I feel that...», «When I see how you...», «I would like you in the future...», які містять в собі відмову від звинувачень та негативних оцінок, прагнення описувати власні почуття, а не дії іншої сторони. Ведучий підкреслює, що такий спосіб спілкування є безконфліктним, адже людина говорить про себе, а не оцінює дії свого співрозмовника. Ведучий також пропонує звертати увагу на подібні «Ти-висловлювання» в словах інших людей – часто вони є способом спровокувати конфлікт, перевірити співрозмовника на стійкість до подібного втручання, формою реагування на якусь болісну ситуацію, спробою відштовхнути співрозмовника. У таких випадках слід переводити бесіду в площину «Я-повідомлень» («I feel that you are very upset», «When I see how you are shouting I really feel sorry...» тощо).

На наступному етапі група ділиться на підгрупи, і кожна з них розглядає конфліктну ситуацію, в межах якої учасники вправи формулюють «Ти-повідомлення» та «Я-повідомлення», після чого порівнюють почуття, що виникають у кожному випадку.

Коментарі для викладача: обговоріть, які думки та почуття виникають в ситуації «Ти-повідомлення»; «Я-повідомлення». Чому так? Як людина може відреагувати в складній ситуації, щоб не загострювати конфлікт? Чи дійсно вияв та пояснення власних думок та почуттів сприяє зниженню гостроти конфлікту? Чому?

Вправа «Конфлікт»

Мета вправи:

– усвідомлення власного емоційного поля сприйняття конфлікту.

Хід вправи: учасники розсаджуються в коло. У фокусі нашої уваги конфлікт. Коли ми вимовляємо це слово, у нас виникає ряд асоціацій, почуттів. Ми чули про конфлікт, знаємо, як він виявляється в поведінці людей. Зараз ми досліджуємо відображення конфлікту на внутрішньому стані людини. Нехай кожен скаже, з чим асоціюється слово «конфлікт». Який образ підказує ваша уява? Після першого ряду асоціацій можна попросити продовжити: – Якщо конфлікт – це меблі, то які? – Якщо посуд, то який? – Якщо одяг, то який?

Коментарі для викладача: обговоріть, які асоціації використовувалися частіше – позитивні чи негативні.

Вправа «Конфлікт невербально»

Мета вправи: – проживання учасниками групи конфліктних ситуацій на «тілесному»

та емоційному рівні.

Хід вправи: група розбивається на 2 підгрупи. Кожній підгрупі окремо дається завдання придумати конфліктну ситуацію й зобразити її невербально в ситуаціях, коли:

- 1) у конфлікті беруть участь рівні за статусом люди і конфлікт в динаміці має всі стадії;
 - 2) у конфлікті беруть участь нерівні за статусом (батько-дитина, начальник-підлеглий) та конфлікт у динаміці має всі стадії;
 - 3) конфлікт виникає спонтанно, тобто не має стадії потенційного формування протиріч (наприклад, у черзі, у транспорті та інших громадських місцях).
- Сценки демонструються по черзі; після розігрування конфлікту однією групою учасники визначають, в чому особливість демонстрованого конфлікту.

Коментарі для викладача: в обговоренні необхідно проаналізувати, яким чином конфлікт відображається в тілесних відчуттях, чи є відмінності в пережитих емоціях на різних стадіях перебігу конфлікту. Зверніть увагу студентів, що у ході конфлікту його учасники мають такі ж фізичні реакції, як під час стресу: зміна тембру голосу й підвищення темпу мови, прискорене дихання й серцебиття, вегетативні прояви, плач, тремор (тремтіння) рук, підвищене потовиділення. Для емоційних реакцій характерно значне роздратування, гнів, образа, страх, почуття провини, каяття, задоволення.

Вправи контролю агресивності

Елементи незгоди, навіть насилля (критики, суперечки, гніву, образи) у житті неминучі. Жодного разу не висловити своєї образи, не вилятися – практично неможливо. Але і в такому стані слід пам'ятати про гідність і недоторканість особистості, а отже, про заборону на лайку. Слід пам'ятати, що в житті трапляються ситуації, коли чийсь погляди, думки, життєві позиції не збігаються. Тоді слід спробувати поставити себе на місце іншого, не забувати про гумор і жарт, але не насміхатись, не зловживати іронією. А як бути, якщо співрозмовник агресивний? Для такого випадку існують ефективні способи взаємодії. Агресивному співрозмовнику слід дати виговоритись, при цьому варто підтримувати постійний контакт очей, не переривати його, не давати порад, підвести підсумок тому, що почули, робити рефлексивні зауваження, показуючи, що ви розумієте його стан. Якщо агресивний співрозмовник відчує, що до його потреб ставляться з повагою і не відповідають агресією на агресію, то стане менш войовничим і запальним.

Вправа «Список претензій»

Мета вправи:

– підвищення психологічного комфорту через прийняття інших.

Хід вправи: на першому етапі учасники працюють індивідуально. Їм дається інструкція: «Випишіть чітко і ясно наступне: 1) людей, які викликають у вас негативні емоції; 2) претензії, які ви до них пред'являєте». На другому етапі учасники збираються в мікрогрупи, де програють конфлікти, причому головний учасник грає роль того, до кого він пред'являє претензії і намагається обґрунтувати свою поведінку.

Коментарі для викладача: у ході обговорення піднімається питання про почуття учасників.

Вправа «Спілкування з агресивним співрозмовником»

Мета вправи:

– розвиток навичок спілкування з агресивним співрозмовником.

Хід вправи: учасники діляться на пари. Один – агресивний співрозмовник, який висуває претензії, звинувачує свого партнера, ображає: «You are always late! (Ти завжди запізнюєшся), «You cannot be relied on!» (Ніколи на тебе не можна покластися), «Untidy and stupid» (Незібраний, телепень). Другий має розмовляти з ним так, щоб не перейти межі дозволеного і нейтралізувати агресивного співрозмовника. Йому забороняється пояснювати, виправдовуватись або також звинувачувати. Завдання другого учасника – відповісти так, щоб з'ясувати причину агресивної позиції іншої людини.

Коментарі для викладача: Вправа вчить виявляти емоційну стійкість, не піддаватись на провокації іншого, розвиває вміння використовувати емпатійне слухання і взаємодію.

Вправа «Відійди, ти заважаєш»

Мета вправи:

– розвивати вміння адекватної комунікації, соціальної перцепції;

– сприяти мінімізації неадекватних емоційних реакцій.

Хід вправи: ми пропонуємо студентам нейтральну фразу-прохання, наприклад: “Could you step aside. You are disturbing me.” і просимо вимовити її в різних варіантах:

– образливим тоном із грубими словами;

– презирливим тоном з образливими словами;

– голосно, категорично;

– злим тоном, із насмішкою;

– сказати так, щоб людина не образилась.

Ці фрази можна доповнювати іншими словами, щоб досягнути поставленого завдання.

Коментарі для викладача: проводячи корекційні заняття, ми приділили увагу лихослів'ю в міжособистісному спілкуванні, адже саме в таких ситуаціях

звучить найбільше непристойних слів. Перш за все, наші зусилля були спрямовані на те, щоб студенти почали помічати власне лихослів'я.

Вправи на усвідомлення особистих та групових цінностей і норм

Вправа «Стоп-кадр»

Мета вправи:

- вправа розвиває навички експресії;
- дає можливість учасникам в новому ракурсі поглянути на своє ставлення до тих життєвих сфер, яких стосуються слова.

Хід вправи: учасники вільно переміщаються по аудиторії. По команді ведучого, яка подається з допомогою оплеску в долоні, вони зупиняються і демонструють завдяки міміці й пантоміміці (пози, жестів, рухів тіла) те слово, яке називає ведучий. «Стоп-кадр» триває 8 – 10 секунд, після чого з повторного оплеска в долоні ведучого учасники знову починають вільно переміщатися по приміщенню, поки не прозвучить наступний оплеск і не буде названо чергове слово. Бажано зняти «стоп-кадри» з допомогою цифрової фото- або відеокамери і продемонструвати відзняті матеріали учасникам безпосередньо після вправи. Можна використовувати, наприклад, такі набори слів: час, минуле, дитинство, сьогодення, навчання, майбутнє, професія, успіх, зустріч, спілкування, розуміння, дружба, любов, сім'я, щастя.

Коментарі для викладача: обговоріть які висновки кожен з учасників зробив особисто для себе при виконанні цієї вправи і в ході спостереження за іншими учасниками? Коли ми отримуємо інформацію, ми трактуємо її через призму наших переконань. Якщо ж інформація не відповідає нашим переконанням, ми намагаємося проігнорувати або відкинути її.

Аспекти нашої самоконцепції з часом змінюються як у позитивну, так і в негативну сторони. Самоконцепція є важливим чинником для успішного вирішення певного питання: люди із сильною, здоровою само-концепцією охочіше йдуть на ризик. Здорова самоконцепція характеризує і соціальну пристосованість. Ставлення людини до себе, її самооцінювання та сформованість її самоконцепції можна визначити за допомогою психотехнічних вправ.

Вправа «Хто я?»

Мета вправи:

- усвідомлення важливості прийняття свого «Я» з усіма перевагами та недоліками.

Хід вправи: за допомогою інтерактивного методу «мозкової атаки» (записувати кожен ідею чи пропозицію, яка спала на думку, не розмірковуючи); 10 разів відповісти на запитання «Хто я?», використовуючи характеристики, риси, інтереси й почуття для опису себе, починаючи кожне речення із займенника («Я...»). Потім зробити розподіл відповідей на «+» та «-». Замінити негативні прикметники на більш позитивні, але таким чином,

щоб речення не втратило правдивості. Наприклад: «Я наївний» на «Я відвертий у контактах із людьми».

Коментарі для викладача: обговоріть значення ставлення до цінності в житті людини та зробіть акцент, що найбільшою цінністю є сама людина.

Вправа «Взаємне Інтерв'ю»

Мета вправи:

– усвідомлення важливості прийняття свого «Я» з усіма перевагами та недоліками.

Хід вправи: ця вправа виконується в парі. Уявіть себе кореспондентом газети, який має завдання написати статтю саме про вашого партнера. Ви можете ставити різні запитання (щодо 10 відповідей із вправи «Хто я?»). Щоб якомога краще репрезентувати свого партнера іншим учасникам групи після закінчення інтерв'ю, ваш партнер має зробити те саме.

Коментарі для викладача: зверніть увагу, що ця вправа сприяє розвитку різних аспектів спілкування, таких як: емпатія, толерантність, організаційні навички. Зробіть акцент на усвідомлення важливості прийняття свого «Я» з недоліками та перевагами.

Вправа «Кумедний мозковий штурм»

Мета вправи:

– інтелектуальна розминка, «включення» креативних здібностей.

Хід вправи: група розбивається на підгрупи по 4 – 5 осіб, які протягом 2 хвилин придумують різні варіанти використання якогось найпростішого предмета, наприклад, кусок фольги. Ведучий попереджає, що ідеї можуть бути будь-якими, найабсурднішими. Після завершення роботи кожна група зачитує свій варіант. Перемагає та група, в якій було більше ідей, що не повторюються в інших групах.

Коментарі для викладача: зверніть увагу, що немає вірних чи невірних ідей. Кожна ідея має право на існування.

Вправи на розвиток емоційного інтелекту

Вправа «Блокнот успіхів»

Мета вправи:

– впровадження механізму підвищення самооцінки за допомогою відтворення ресурсних станів.

Хід вправи: сядьте зручно, розслабтеся. Згадайте все хороше, що сталося з вами за цей тиждень. На другому етапі учасники працюють індивідуально, вони записують на лист всі свої успіхи за останній тиждень. Потім учасники в колі «хваляться» своїми успіхами.

Коментарі для викладача: дайте домашнє завдання: оформіть Блокнот Успіхів, куди кожен день ви будете записувати свої навіть найменші успіхи. Раз на тиждень перечитуйте свої записи.

Вправа «Прочитай емоцію»

Мета вправи:

– навчитися інтерпретувати виразні емоції.

Хід вправи: перед учасниками викладаються фотографії, на яких зображені обличчя в різному емоційному стані. Всі учасники розбиваються на пари, розглядають фотографії й пишуть аркушах наступне: 1) які емоції зображені; 2) які емоції, на думку, вбачають їх напарники; 3) які слова підходять до даних виразів облич. Потім учасники міняються своїми листами.

Коментарі для викладача: обговорюються вплив стереотипів на здатність рефлексивного міркування за інших.

Вправа «Оплески»

Мета вправи:

– розвиток емоційного інтелекту студентів;

– активізація вживання лексичних одиниць емоційного забарвлення;

– емоційна розрядка учасників в кінці заняття.

Хід вправи: викладач дає інструкцію: «Ми добре попрацювали сьогодні, і мені хочеться запропонувати вам гру, в ході якої оплески спочатку звучать тихенько, а потім стають все сильніше і сильніше». Ведучий починає тихенько плескати в долоні, дивлячись і поступово підходячи до одного з учасників з фразою «It was wonderful». (Вибір фраз може бути на флеш-картках) [151]. Потім цей учасник вибирає з групи наступного, кому вони аплодують удвох. Третій вибирає четвертого і т.д. Останньому учаснику аплодує вже вся група.

Коментарі для викладача: обговоріть з групою, як змінився їх емоційний стан від оплесків та позитивної оцінки їх участі в роботі групи.

Тривалість: 5 хвилин.

Вправа «Емоційне дзеркало»

Мета вправи:

– розвивати емоційний інтелект студента.

Хід вправи: студенти по черзі відображають емоційний стан та демонструють його виразом обличчя та жестами. Група визначає емоційний стан, демонструючи картку з відображенням одного з емоційних станів. Відзначалися ті, яким найкраще це вдалося. Ведучий просить визначити, на що саме вони звернули увагу в поведінці та виразі обличчя іншого, що їм допомогло «вгадати» внутрішній стан.

Коментарі для викладача: вправа дозволяє виховати соціальну спостережливість, емпатію.

12. Практична самостійна психокорекція фахівця

Для практичної самостійної психокорекції фахівцям рекомендуються три найбільш ефективні та прості засоби, із запропонованих відомим психотерапевтом Л.П. Гримаком (подаються в порядку збільшення складності):

Вправа «Руйнація образу»

Образ особистості, події чи предмета, емоційну інтенсивність задування про які фахівець хоче нейтралізувати, слід уявити у вигляді кольорового скляного вітражу. Потім слід подумки добре «стукнути» по ньому молотком і «подивитись», як він розлітається на тисячі дрібних уламків. Можливо, щоб повністю і назавжди зруйнувати образ, знадобиться повторити цей прийом декілька разів.

Буває, що «картинка» не зникає повністю, але її «субмодальності» змінюються таким чином, що вона перестає бути емоційно значущою.

Вправа «Знищення фільму»

Цей спосіб, на відміну від попереднього, передбачає що «ключовий образ» уявляється не однією «картинкою», а множиною «кадрів фільму», які закарбовують послідовні фази події. Тому істотно знижується вірогідність, що в пам'яті залишиться якийсь епізод події, що зберігає стресову якість. Цей прийом «руйнування» полягає в тому, щоб «дивитися фільм», і коли він зупиняється, подумки проекційною лампою «пропалювати» дірку в кожному кадрі. Можливо спробувати просто «спалити» такий фільм на вогнищі.

Вправа «Вибух образу»

Дієвість методу засновується на дуже швидкому посиленні (інтенсифікації) провідної субмодальності образу до перевищення певної межі, коли вона «лопається» разом з образом і не може бути відновлена.

Методично це робиться наступним чином. Суб'єкт примушує себе побачити відповідну «картинку», а потім швидко збільшує її яскравість (чи колір, розмір, контрастність тощо). Прийом швидко повторюється раз за разом, поки щось «лопається» і образ відходить із актуального психологічного простору особистості, втрачаючи свою стресогенну якість. (Рекомендації практичної самостійної психокорекції складені за матеріалами, що викладені в праці науковців Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України)

Додаток М

Таблиця М 1

Список суб'єктивних шкал

Психоакустичні якості голосу						
Красивий			-	1	2	3
Приємний			-	1	2	3
Хороший			-	1	2	3
Заспокійливий			-	1	2	3
Натуральний				1	2	3
Жвавий				1	2	3
Швидкий				1	2	3
Активний				1	2	3
Голосний				1	2	3
Виразний				1	2	3
Експресивний	-3	-2	-1	0	1	2

Таблиця М 2

Фактор оцінки якості

Психоакустичні якості голосу							
Огидний	-3	-2	-1	0	1	2	3
Противний	-3	-2	-1	0	1	2	3
Поганий	-3	-2	-1	0	1	2	3
Дратуючий	-3	-2	-1	0	1	2	3
Манерний	-3	-2	-1	0	1	2	3

Таблиця М 3

Фактор активності

Психоакустичні якості голосу							
Нежиттєвий	-3	-2	-1	0	1	2	3
Повільний	-3	-2	-1	0	1	2	3
Пасивний	-3	-2	-1	0	1	2	3

Таблиця М 4

Фактор емоційної експресії

Психоакустичні якості голосу					
Тихий	-3	-2	-1	1	2
Монотонний	-3	-2	-1	1	2
Стриманий	-3	-2	-1	1	2
Голосний	-3	-2	-1	1	2

Таблиця М 5

Фактор інтелекту

Психоакустичні якості голосу						
Вульгарний	-3	-2	-1	0	1	2
Бадьорий	-3	-2	-1	0	1	2
Інтелігентний	-3	-2	-1	0	1	2
Серйозний	-3	-2	-1	0	1	2
Наповнений	-3	-2	-1	0	1	2
Чіткий	-3	-2	-1	0	1	2

Додаток Н

Список тверджень

1. Моє мовлення справляє гарне враження.
2. Мені легко розмовляти майже з усіма.
3. Мені легко дивитися на слухачів, коли я говорю з ними.
4. Мені важко розмовляти з моїм викладачем або начальником.
5. Навіть одна думка про необхідність говорити в громадському місці мене лякає.
6. Одні слова мені важче вимовити, ніж інші.
7. Коли я говорю, то не думаю, як це у мене виходить.
8. Я легко можу підтримати розмову.
9. Моє мовлення іноді бентежить моїх співрозмовників.
10. Не люблю знайомити одну людину з іншою.
11. При обговоренні якоїсь проблеми в групі я часто ставлю запитання.
12. Мені легко контролювати свій голос, коли я говорю.
13. Мені не важко говорити перед групою.
14. Моє мовлення не дає мені змоги робити те, що мені подобається.
15. Коли я говорю, мене досить легко і приємно слухати.
16. Іноді мені не подобається, як я говорю.
17. Завжди, коли я говорю, я почуваюся абсолютно впевненим.
18. Я охоче говорю тільки з деякими людьми.
19. Я говорю краще, ніж пишу.
20. Я часто нервуюсь, коли говорю.
21. Мені важко розмовляти при зустрічі з новими людьми.
22. Я абсолютно впевнений у своєму мовленні.
23. Я хотів би, щоб моє мовлення було таким самим, як у інших.
24. Я часто не можу відповісти, навіть коли знаю потрібну відповідь, оскільки боюся заговорити.

Додаток О

Таблиця О 1

Кількісна характеристика груп досліджуваних – майбутніх моряків (2012-2015 рр)

№ з/п	Методика	Характеристика						Кіль- кість анкет і тестів
		Д.ф.н.				З.ф.н.		
		СВ без д.п .п	СМ без д.п. п.	СВ з д.п. п.	СМ з д.п. п.	СВ	СМ	
1	Індивідуальні бесіди			20	20	10	10	60
2.	Індивідуальний профіль аудітора	40	40	30	30	20	20	180
3.	Семантичний мовленнєвий профіль	20	20	10	10	–	–	60
4.	«Шкала оцінки комунікативних мовленнєвих навичок» Р. Еріксона, адаптація В. Калягіна і Л. Мацько	60	60	30	30	–	–	180
5.	Тест «Визначення стереотипів судження про моряків різних національностей» Херма ван Доклума	–	–	30	30	20	20	100
6.	Опитувальник «Оцінка толерантності та стереотипності» (авт. опитувальник)			30	30	20	20	100
7.	Методика «Визначення типових способів реагування на конфліктну ситуацію» (К. Томаса, адаптація Н. Гришиної))	60	60	30	30	–	–	180
8.	Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича і опитувальник «Спроможність інтегрувати елементи інших культур у свою систему цінностей» (авт. опитувальник)			30	30	10	10	80

9.	Тест «Визначення утруднень іншомовного спілкування на борту судна.(авт. опитувальник)	–	–	30	30	–	–	60
10.	Методика оцінки «емоційного інтелекту» Н. Холла	–	–	30	30	60	60	180
11.	Методика «Емоційна спрямованість» Б. Додонова	60	60	30	30	–	–	180
12.	Тест «Готовність до ризику» Г. Шуберта	30	30	30	30	–	–	120
13.	Тест «Шкала тривожності» (шкала Тейлора, адаптація М. Пейсахова)	60	60	30	30	–	–	180
14.	Тест «Діагностика загального рівня комунікабельності» В. Ряховського	60	60	30	30	20	20	220
15.	Тест «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей» Б. Федоришина	60	60	30	30	–	–	180
16.	Опитувальник «Особистісна агресивність і конфліктність» Є. Ільїна і П. Ковальова	60	60	30	30	–	–	180
17.	Тест «Визначення спроможності до емпатії» (на основі тесту І. Юсупова)	60	60	30	30	–	–	180
18.	Усього студентів							220 осіб
19.	Усього тестів й опитувань							2420

Скорочення: СВ – студенти-судноводії; СМ – студенти-судномеханіки; д. п. п. – досвід плавальної практики; д.ф.н. – денна форма навчання; з.ф.н. – заочна форма навчання.

Додаток П

Таблиця П 1

Результати визначення центральної тенденції в оцінці мовлення за списком суб'єктивних шкал

Психоакустичні якості голосу	Особиста оцінка М _е	Експертна оцінка М _е	Бажана оцінка М _е
Красивий	3	2	2
Приємний	3	2	3
Хороший	2	2	1
Заспокійливий	1	1	1
Натуральний	3	2	3
Жвавий	3	2	2
Швидкий	3	2	2
Активний	1	2	3
Голосний	1	1	3
Виразний	1	1	3
Експресивний	1	1	3

Таблиця П 2

Результати визначення центральної тенденції в оцінці мовлення за фактором якості

Психоакустичні якості голосу	Особиста оцінка М _е	Експертна оцінка М _е	Бажана оцінка досліджуваного М _е
Огидний	- 3	- 3	- 3
Противний	- 3	- 3	- 3
Поганий	- 2	- 3	- 3
Дратуючий	- 3	- 2	- 3
Манерний	0	1	- 3

Таблиця П 3

**Результати визначення центральної тенденції в оцінці мовлення
за фактором активності**

Психоакустичні якості голосу	Особиста оцінка М _е	Експертна оцінка М _е	Бажана оцінка досліджуваного М _е
Нежиттєвий	-3	-3	-3
Повільний	1	2	-3
Пасивний	-1	0	-3

Таблиця П 4

**Результати визначення центральної тенденції в оцінці мовлення
за фактором емоційної експресії**

Психоакустичні якості голосу	Особиста оцінка М _е	Експертна оцінка М _е	Бажана оцінка досліджуваного М _е
Тихий	0	2	3
Монотонний	-2	-2	-3
Стриманий	1	-1	3
Голосний	1	1	3

Таблиця П 5

**Результати визначення центральної тенденції в оцінці мовлення
за фактором інтелекту**

Психоакустичні якості голосу	Особиста оцінка М _е	Експертна оцінка М _е	Бажана оцінка досліджуваного М _е
Вульгарний	- 2	- 1	- 3
Бадьорий	2	2	3
Інтелігентний	1	0	3
Серйозний	1	2	3
Наповнений	2	1	3
Чіткий	2	1	3

Додаток Р

Таблиця Р1

Дескриптори рівнів сформованості психолінгвістичного аспекту змістовно-процесуального компонента іншомовної компетентності майбутніх моряків

Рівні сформованості		
Низький	Середній	Високий
Параметр мовленнєвої перцептивності		
Усвідомлює необхідність уваги та цілеспрямованості в процесі сприймання мови.	Усвідомлює та виявляє увагу та цілеспрямованість у процесі сприймання мови.	Усвідомлює та виявляє увагу та цілеспрямованість в процесі сприймання мови.
Під час слухання не зосереджується. Виявляє нетерплячість та бажання показати своє «Я».	Іноколи виявляє нетерплячість.	При слуханні завжди зосереджується . Слухає вдумливо, усвідомлюючи своє «Я», але виявляє терплячість при слуханні. Високий розвиток пам'яті. Високий рівень емоційної стійкості.
Пам'ять не достатньо розвинена . Наявний певний рівень емоційної стійкості.	Пам'ять розвинена . Виявляє достатній рівень емоційної стійкості.	
Параметр якості мовлення		
Відчуває необхідність мати чітке, тверде, голосне мовлення для майбутньої праці на судні. Неадекватна оцінка якості свого голосу; мовлення повільне та нежиттєве; голос тихий, монотонний; за фактором інтелекту голос іноді нечіткий, вульгарний, небадьорий та несерйозний.	Усвідомлює і працює над такими якістьми мовлення, як чіткість, твердість, гучність. Адекватна оцінка якості свого голосу; адекватно оцінює активність свого мовлення; розуміє, що голос має бути стриманим, але гучним; усвідомлює, що голос має бути чіткий, бадьорий та серйозний.	Володіє і використовує такі якості мовлення, як чіткість, твердість, гучність. Голос звучить природно. Мовлення завжди активне ; володіє емоційною стриманістю голосу; голос інтелектуально сформований, завжди чіткий, бадьорий та серйозний.

Параметр іншомовної тривожності		
Завжди відчуває тривожність під час мовлення іноземною мовою.	Усвідомлює , що є можливості контролювати тривожність під час мовлення іноземною мовою.	Не відчуває тривожності чи вмє контролювати тривожність під час мовлення іноземною мовою.

Таблиця Р 2

Дескриптори рівнів сформованості міжкультурного аспекту змістовно-процесуального компонента іншомовної компетентності майбутніх моряків

Рівні сформованості		
Низький	Середній	Високий
Параметр толерантності		
Відчуває , що його ставлення до моряків інших національностей є проявом стереотипів.	Розуміє , що його ставлення до моряків інших національностей є проявом стереотипів.	Усвідомлює , що його стереотипне ставлення є відображенням постулатів культурологічних теорій.
Параметр ефективності реакцій у крос-культурних конфліктах		
Виявляє схильність до суперництва, не вмє йти на компроміс, не намагається уникнути суперечок, не готовий до поступливості, характеризується повною неготовністю до співпраці.	Усвідомлює необхідність йти на компроміс, не завжди намагається уникнути суперечок, готовий виявляти поступливість, за певних умов готовий до співпраці.	Усвідомлює необхідність і вмє йти на компроміс, завжди уникає суперечок, готовий до поступливості, завжди готові до співпраці.

Параметр порівняльної неупередженості		
Не здатний аналізувати , як змінюються ціннісні пріоритети залежно від національної належності.	Усвідомлює , що ціннісні пріоритети змінюються залежно від національної належності.	Усвідомлює та вміє аналізувати відмінності у ціннісних пріоритетах залежно від національної належності й на основі культурологічних теорій.

Таблиця Р 3

Дескриптори рівнів сформованості стратегічного аспекту змістовно-процесуального компонента іншомовної компетентності майбутніх моряків

Рівні сформованості		
Низький	Середній	Високий
Розпізнає утруднення спілкування та не усвідомлює його причину.	Розпізнає утруднення спілкування та усвідомлює його причину.	Розпізнає утруднення спілкування та усвідомлює його причину.
Не вміє обрати стратегію для подолання утруднень спілкування.	Не вміє обрати стратегію для подолання утруднень спілкування.	Завжди обирає правильну стратегію для подолання утруднень спілкування. Володіє правилами підтримки контакту з співрозмовником; вміє планувати комунікативний акт і забезпечувати ефект власного повідомлення.

Таблиця Р 4

Дескриптори рівнів сформованості когнітивного аспекту змістовно-процесуального компонента іншомовної компетентності майбутніх моряків

Рівні сформованості		
Низький	Середній	Високий
Не контролює свої емоції під час спілкування та не аналізує емоції співрозмовника.	Усвідомлює необхідність вияву раціоналізму в емоційній сфері.	Виявляє раціоналізм в емоційній сфері: вміє розпізнавати емоції співрозмовника.

Продовж. табл. Р 4

Усвідомлює переваги раціонального мислення.	Намагається розпізнавати емоції співрозмовника та контролювати свої емоції. Усвідомлює необхідність раціонально мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення.	Завжди контролює свої емоції, усвідомлює вплив емоційного стану на контент спілкування та відмінності емоційних проявів у різних культурах. Виявляє вміння раціонально мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення.
--	--	---

Таблиця Р 5

Дескриптори рівнів сформованості мотиваційно-цільового компонента іншомовної компетентності майбутніх моряків

Рівні сформованості		
Низький	Середній	Високий
Відчуває потребу в опануванні навичок, що забезпечують успішність спілкування.	Усвідомлює потребу в опануванні ефективних способів організації своєї діяльності, виявляє потребу в саморозвитку, вдосконаленні навичок спілкування і підвищенні рівня своєї комунікабельності.	Виявляє вміння ефективно організовувати свою діяльність, демонструє високий рівень комунікабельності та володіє навичками ефективного спілкування.

Таблиця Р 6

Дескриптори рівнів сформованості морально-соціального компонента іншомовної компетентності майбутніх моряків

Рівні сформованості		
Низький	Середній	Високий
Усвідомлює важливість сформованості навичок спілкування в конфліктних ситуаціях.	Розуміє соціальну відповідальність за свої висловлювання, які мають вживатися в межах законів моральності.	Вважає доцільним висловлювати свою думку та давати їй оцінку, спираючись на моральні критерії в ситуаціях спілкування.

Додаток С

Таблиця С 1

Використання психотехнологій у процесі навчання професійної комунікації в контексті ПДНВ

№ з/п	Обов'язковий стандарт професійної комунікації	Психологічні вправи та ігри
1.	<p>Компетентність <u>Навігація на оперативному рівні:</u> – використання стандартних фраз морської комунікації англійською мовою в письмовій та усній формі.</p> <p>Професійність Достатнє знання англійської мови для того, щоб використовувати діаграми та інші морські публікації, розуміти метеорологічну інформацію і повідомлення про небезпеку та експлуатацію судна, зв'язуватися з іншими суднами, береговими станціями, виконувати обов'язки в багатомовному екіпажі... (скорочено).</p> <p>Вміння: – вміння мислити раціонально для попередження ризиків; – вміння розпізнавати порушення професійної комунікації; – вміння обирати стратегії подолання комунікативних порушень.</p>	<p><u>Вправи для полегшення культурологічних утруднень та розвитку навичок адекватного міжнаціонального спілкування:</u> «Асоціації», «По той бік дороги», «Воскова свічка», «Інтерв'ю», «Розвідники», <u>Практична самотійна психокорекція:</u> вправа «Руйнація образу» і самонакази. <u>Техніка самопомоги для профілактики вигорання.</u> Техніка 1. «Відрізувати, відкидати»</p>
	<p>Критерії оцінювання Навігаційні публікації та повідомлення, які стосуються безпеки судна, правильно інтерпретуються. Комунікація ясна та зрозуміла.</p>	
2.	<p>Компетентність <u>Навігація на рівні підтримки:</u> – керувати судном і виконувати команди на кермо англійською мовою.</p> <p>Професійність Команди на кермо.</p> <p>Вміння – вміння контролювати силу голосу; – цілеспрямованість слухання; – вміння контролювати мовленнєву тривожність; – мовленнєво-перцептивні та соціально-перцептивні вміння.</p> <p>Критерії оцінювання Комунікації є ясними і точними повсякчас, команди подаються належним чином.</p>	<p><u>Вдосконалення особистого семантичного мовленнєвого профілю та профілю аудитора</u> Вправи: «Шкала Бофорта», «Перекладання», «Вгадай зміст діалогу», «Я можу». <u>Практична самотійна психокорекція:</u> вправа «Знищення фільму». <u>Самопоміч для профілактики «вигорання»:</u> техніка 2. «Перебільшення», самопрограмування.</p>

3.	<p>Компетентність <u>Морська інженерія на операційному рівні :</u> Використання англійської мови в письмовій та усній формі.</p> <p>Професійність Достатнє знання англійської мови для залучення офіцера до використання інженерних публікацій і виконання інженерних обов'язків.</p> <p>Вміння – вміння контролювати силу голосу; – цілеспрямованість слухання; – вміння контролювати мовленнєву тривожність; – мовленнєво-перцептивні та соціально-перцептивні вміння.</p> <p>Критерії оцінювання Англійська мова публікацій, що мають відношення до інженерних обов'язків інтерпретуються коректно Комунікації ясні і зрозумілі.</p>	<p><u>Вправи на зниження загальної та мовленнєвої тривожності</u> Аутотренінгова вправа «Контраст» Вправи на формування адекватного ставлення до ризику Вправи: «Жертва», «Маяк», «Старт наосліп», «Нелегали».</p> <p><u>Практична самостійна психокорекція</u> Вправа «Зробіть своє життя святом».</p> <p><u>Самодопомога для профілактики «вигорання»</u> Техніка 3. «Визнання своєї гідності».</p>
4.	<p>Компетентність <u>Радіозв'язок на оперативному рівні:</u> Використання англійської мови в письмовій та усній формі</p> <p>Професійність</p>	<p><u>Вправи на формування адекватного ставлення до ризику:</u> «Корабельна аварія», «Безлюдний острів»,</p>
	<p>У доповнення до Регламенту радіозв'язку, знання англійської мови, як письмової, так і усної, для передавання інформації, що відноситься до безпеки людського життя на морі.</p> <p>Вміння – вміння мислити раціонально для попередження ризиків; – вміння розпізнавати порушення професійної комунікації; – вміння обирати стратегії подолання комунікативних порушень.</p> <p>Критерії оцінювання Повідомлення, що стосуються безпеки судна і осіб на борту цього судна та захисту морського середовища, будуть правильно опрацьовані.</p>	<p>«На крижині».</p> <p><u>Практична самостійна психокорекція</u> Вправа «Вибух образу».</p> <p><u>Самодопомога для профілактики «вигорання»:</u> самозаохочення, візуалізація.</p>

**Використання психотехнологій у процесі навчання майбутніх моряків
міжособистісного спілкування**

№ з/п	Змодельований стандарт міжособистісного спілкування	Психологічні вправи та ігри
1.	<p>Компетентність – повсякденне спілкування на побутовому рівні (привітання, прохання, згода, відмова, вибачення, тощо).</p> <p>Вміння – знання жанрів спілкування; – вміння контролювати власні емоції та розпізнавати емоції інших; – знання етикету спілкування; – знання культурологічних особливостей членів екіпажу.</p> <p>Оцінювання за дескрипторами</p>	<p><u>Вправи на розвиток емоційного інтелекту:</u> «Блокнот успіхів», «Прочитай емоцію», «Оплески», «Емоційне дзеркало».</p> <p><u>Вправи для полегшення культурологічних утруднень та розвиток навичок адекватного міжнаціонального спілкування:</u> «Асоціації», «По той бік дороги», «Воскова свічка».</p>
2.	<p>Компетентність – участь у культурно-розважальних заходах.</p> <p>Вміння – вміння пристосовуватися до співрозмовника; – вміння комунікації в процесі міжкультурної взаємодії; – вміння інтегрувати елементи інших культур у свою систему цінностей; – вміння розпізнавати утруднення спілкування; – вміння розпізнавати та контролювати емоції; – вербальні та невербальні комунікативні вміння; – емпатійні вміння.</p> <p>Оцінювання за дескрипторами</p>	<p><u>Вправи на розвиток комунікативних навичок:</u> «Судновласник і корабель», «Репетиція поведінки», «Впізнай мене», «Пізнай себе», «Автобус».</p> <p><u>Вправи на усвідомлення особистих та групових цінностей і норм:</u> «Стоп-кадр», «Хто я?».</p> <p><u>Вправи на підвищення рівня спроможності до емпатії:</u> «Привіт, я радий тебе бачити», «Втеча з в'язниці».</p>
3.	<p>Компетентність – спілкування для задоволення життєвих потреб (звернення до суднового лікаря, запит інформації у офіцера та інші прояви міжпоколінного міжрангового спілкування).</p>	<p><u>Ситуативне мовлення в конфліктних ситуаціях</u> Вправи: «Я-Ти повідомлення», «Конфлікт», «Конфлікт невербально».</p> <p><u>Вправи контролю агресивності:</u> «Список претензій», «Відійди, ти заважаєш».</p>

	Вміння – вміння пристосовуватися до співрозмовника; – вміння розпізнавати утруднення спілкування і обирати стратегії їх подолання; – вміння розпізнавати та контролювати емоції; Оцінювання за дескрипторами	
4.	Компетентність – бесіди для задоволення потреби у спілкуванні (групові та індивідуальні). Вміння – соціально-перцептивні вміння; – вміння пристосовуватися до співрозмовника; – вміння комунікації в процесі міжкультурної взаємодії; – вміння інтегрувати елементи інших культур у свою систему цінностей; – емпатійні вміння. Оцінювання за дескрипторами	<u>Вправи на усвідомлення особистих та групових цінностей і норм:</u> «Взаємне Інтерв'ю», «Кумедний мозковий штурм». <u>Вправи контролю агресивності:</u> «Спілкування з агресивним співрозмовником». <u>Вправи на підвищення рівня спроможності до емпатії:</u> «Привітання». <u>Вправи для полегшення культурологічних утруднень та на розвиток навичок адекватного міжнаціонального спілкування:</u> «Інтерв'ю», «Розвідники»